

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**PERCEÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE
DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL**

Cátia Cristina das Neves Ferrão da Ponte

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialidade em Administração Educacional
Dissertação orientada pela Professora Doutora Sofia Viseu

2021



Aos meus pais, António e Rosa Maria, pilares presentes e determinantes na minha vida e no meu coração, dedico
este trabalho de dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, e refletindo sobre o caminho percorrido, não é possível deixar de registar palavras de agradecimento a um conjunto de pessoas que, ao nível profissional e pessoal, tiveram uma importância assinalável na concretização deste estudo, permitindo superar mais um desafio na minha vida.

À Professora Doutora Sofia Viseu faço um agradecimento particular pela forma como orientou e acompanhou este trabalho de investigação. De facto, o apoio permanente, manifestado através da disponibilidade constante, e a exigência sempre presente, expressa através do rigor científico, da indicação de leituras consideradas pertinentes e das chamadas de atenção para me manter centrada no foco da investigação, tiveram uma importância determinante na minha não desistência e no trabalho que agora se apresenta, e por isso, estou-lhe profundamente grata.

Agradeço aos diretores escolares entrevistados, pela disponibilidade em relatarem os seus percursos de vida na gestão escolar e comigo interagirem na reflexão de significados para a sua ação. Sem a sua inestimável colaboração, esta dissertação não teria sido possível realizar.

Aos professores que tive oportunidade de conhecer ao longo destes dois anos, que me apoiaram, esclareceram e incentivaram, sempre que foi necessário, e por todas as experiências académicas que me proporcionaram, os meus sinceros agradecimentos: obrigada Professora Estela Costa, Professora Marta Almeida, Professora Maria Luísa Cerdeira, Professora Ana Luísa Rodrigues, Professor Henrique Guimarães e Professor António Correia.

Não esqueço, e agradeço aos meus colegas de direção pedagógica, Mariana Aguiar, Mónica Martins e Carlos Pereira, à minha colega de direção técnica desportiva, Benedita Bôto, aos meus colegas de coordenação pedagógica dos projetos “Escola a Tempo Inteiro”, Marta Corvo, Patrícia Pereira e Crodinyson Delgado e aos meus colegas de grupo disciplinar, Nuno Lourenço e Luís Dias, pelo apoio e acréscimo de trabalho que tiveram quando foi necessário dedicar mais atenção ao presente estudo.

Pelo contributo para grande parte do meu crescimento profissional e pessoal, no âmbito deste desafio, impõe-se, também, o especial agradecimento, às minhas colegas e amigas, Ana Filipe, Joana Nunes e Sandra Cunha, companheiras de aulas e trabalhos incrivelmente enriquecedores, com quem aprendi verdadeiramente o valor da entajada, guardando, para sempre, a grata memória das madrugadas de reflexão académica e os momentos de desabafos e histórias da vida e para a vida.

Ao meu líder e amigo Jorge Zacarias, por todas as oportunidades profissionais que me tem proporcionado, permitindo enriquecer o meu percurso pessoal e profissional, pelo incentivo à realização deste estudo, em especial pela sua presença, pela possibilidade de partilha e discussão de ideias ou pelas sugestões e revisões dos textos escritos, o meu eterno agradecimento.

Finalmente, um agradecimento muito especial à minha família, especialmente ao Duarte, meu marido, e aos meus filhos Matilde e Martim, pela paciência e compreensão da “minha ausência” e pelo carinho com que me envolveram nas horas mais solitárias e de extremo cansaço físico e cognitivo.

RESUMO

Esta dissertação é realizada no âmbito do mestrado em educação, na área de especialidade em Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e tem como objetivos descrever, analisar e compreender as perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação em Portugal, desde a década de 80 até à atualidade, incluindo o recente Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

Mais precisamente, o estudo pretende dar a conhecer as perceções dos diretores escolares sobre o processo de descentralização da educação em curso, assim como identificar os efeitos que este processo poderá ter no desempenho do seu papel e das suas tarefas quotidianas. Este interesse decorre da conceptualização do diretor escolar como um ator participante na execução das políticas educativas, pela forma como se identifica com elas e as promove e concretiza na escola.

O estudo assume um caráter qualitativo e exploratório, centrando-se num Município português específico, que aderiu ao processo de transferência de competências no domínio da educação, em curso, a partir do dia 1 de setembro de 2019. Foram usadas entrevistas semiestruturadas individuais a cinco diretores escolares de Agrupamentos de Escolas, conduzidas a partir de um guião orientador, contruído a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação, organizados por blocos temáticos. Procedeu-se, também, à categorização dedutiva e indutiva dos protocolos de entrevista, apresentando-se e analisando-se os dados, a partir dos quais foram apresentadas as conclusões do estudo.

Os dados recolhidos mostram que os diretores escolares conhecem o processo evolutivo de descentralização da educação no concelho onde exercem funções, manifestando concordância em relação à sua implementação, e que, de um modo geral, apesar dos constrangimentos, o balanço realizado é positivo. Também mostram que os diretores escolares reconhecem os principais efeitos do processo de descentralização da educação no seu trabalho, nomeadamente: relacionamento de proximidade com os diversos atores e o Município; (nova) recomposição do papel do Estado e da Administração Central; o papel de mediador do diretor escolar; sobreposição de papéis/funções e multiplicidade de tarefas; gestão excessivamente burocratizada e pouco tempo para “pensar na escola”; gestão partilhada e reconhecimento do seu trabalho; autonomia condicionada e excessiva concentração de responsabilidades; novas exigências sobre o seu cargo e reconfiguração do seu papel; e, novo perfil identitário com lideranças (unipessoal e intermédias) fortes.

PALAVRAS – CHAVE: política educativa; descentralização da educação; diretor escolar

ABSTRACT

This dissertation is drawn in the field of the education master degree for the specialty in educational administration at Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. It aims to describe, analyze and comprehend the perceptions of the school principal concerning the decentralization of education in Portugal since the 1980s until nowadays, including the recent Decree-Law 21/2019 dated January 30th, which defines the transfer of education related competences to the municipal organs and intercity entities.

Furthermore, this study is meant to present the perceptions of school principals in what concerns the undergoing decentralization of education as well as to identify the effects that this process may have in their roles and daily tasks. This interest arises from the conceptualization of the school principal as a participating actor in the execution of educational policies by the way he identifies, promote and carries them out in the school.

This study assumes a quality and explorative character and is focused in a particular Portuguese Municipality which adopted the undergoing process of competence transfers in the field of education as from September 1st, 2019. Semi-structured individual interviews were conducted to five principals of school groups. These interviews followed a guiding script based in the starting questions and in investigation analysis axes, which were organized by thematic blocks. A deductive and inductive characterization of the interview protocols was also carried out by presenting and analyzing the obtained data which led to the study conclusions.

The above said data show that school principals know the evolutionary process of education decentralization in the Municipalities they work in, showing their agreement in what concerns its implementation. In general, the obtained balance is positive, in spite of the constraints. Data also show that school principals recognize the main effects that the education decentralization have in their work namely: the proximity relationships between the different players and the Municipality; (new) composition of the role of the State and Central Administration; mediating role of the school principal; overlapping roles / functions and multiplicity of tasks; over bureaucratic management and little time to “think about school”; shared management and recognition of their work; conditioned autonomy and excessive responsibility concentration; new demands on their position and reconfiguration of their role; new identity profile with strong (individual and intermediate) leaderships.

KEYWORDS: educational policy; education decentralization; school principal

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE DE QUADROS.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VII
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	VIII
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - CAMPO DE ESTUDO.....	14
1.1.Evolução no quadro jurídico-normativo do processo de descentralização da educação, em Portugal	14
1.2. O diretor escolar e a sua evolução no quadro jurídico-normativo, em Portugal.....	35
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	46
2.1. Alterações nos modos de regulação da educação	46
2.2. A descentralização como medida emblemática das políticas educativas da atualidade	52
2.3. Estudos sobre o diretor escolar.....	57
2.4. Apresentação da problemática do estudo	69
2.4.1. O movimento de descentralização da educação.....	70
2.4.2. O movimento de centralidade interna do diretor escolar.....	74
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	80
3.1. Design metodológico.....	80
3.2. Tipo de estudo.....	81
3.3. Setting e participantes.....	82
3.4. Técnicas de recolha e de análise de dados	83
3.4.1. Pesquisa documental (arquivística)	84
3.4.2. Entrevistas	84
3.5. Análise dos dados	87
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	90
4.1. Perceções do diretor escolar acerca do processo de descentralização da educação	90
4.2. Perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências da educação	93
4.3. Perceções sobre os efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar	100
4.3.1. Efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar: na relação com os diversos atores e na mobilização do local	101
Efeito 1: Relacionamento de proximidade com os diversos atores e o município	101
Efeito 2: (Nova) recomposição do papel do Estado e da Administração Central	102
Efeito 3: O papel de mediador do diretor escolar.....	104
4.3.2. Efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar: nas tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis - reconfiguração do seu papel.....	105
Efeito 4 – Sobreposição de papéis/funções e multiplicidade de tarefas.....	105
Efeito 5 – Gestão excessivamente burocratizada e pouco tempo para “pensar na escola”	108
Efeito 6 – Gestão partilhada e reconhecimento do seu trabalho	109
4.3.3. Efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar: no âmbito da autonomia das escolas e no processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização (<i>accountability</i> múltipla)	111
Efeito 7 – Autonomia condicionada e excessiva concentração de responsabilidades	111
Efeito 8 – Novas exigências sobre o seu cargo	112
4.3.4. Efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar: na liderança do diretor escolar na gestão e administração da sua escola.....	114

Efeito 9 – Novo perfil e lideranças (unipessoal e intermédias) fortes	114
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....	132
OUTROS DOCUMENTOS	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das matérias/competências transferidas desde os anos 80 do século XX, até ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.....	25
Quadro 2 – Resumo das matérias/competências a transferir para os municípios (com reflexo no tema da presente dissertação) – Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.....	29
Quadro 3 - Fluxograma da descentralização de competências (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro)...	34
Quadro 4 - A arquitetura legislativa a partir dos anos 80 até à publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro (adaptado de Martins, 2002, p.39).....	43
Quadro 5 - Enquadramento legislativo e órgãos de governo das escolas – Líderes que regem à escola pública portuguesa, a partir dos anos 80 até à publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.	44
Quadro 6 - Princípios de avaliação, prestação de contas e responsabilidade dos diferentes órgãos de gestão (adaptado de Afonso, 2010, pp.22-23).	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência cronológica do histórico-normativo do processo de descentralização da educação, em Portugal.....	15
Figura 2 - Características dos modos de regulação das políticas públicas educativas: figura adaptada de Ozga, J. (2014), “conhecimento, fiscalização e trabalho governativo” <i>Sisyphus – Review of Education</i> , vol.2 (1):p.19. .	49
Figura 3 - Papéis do gestor (Mintzberg, 1986).....	59
Figura 4 – O diretor num contexto de <i>accountability</i> múltipla - (adaptado de Afonso, 2018, p.339)	68

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A	BREVE CARATERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS (AE)
ANEXO B	BREVE CARATERIZAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS (AE)
ANEXO B1	QUADRO RESUMO: BREVE CARATERIZAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS (AE)
ANEXO 1	GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES ESCOLARES
ANEXO 2	PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES ESCOLARES
ANEXO 3	PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO
ANEXO 4	MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (EXCERTOS DE ENTREVISTA)

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE	Agrupamentos de Escolas
AML	Área Metropolitana de Lisboa
ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APEE	Associação de Pais e Encarregados de Educação
CAA	Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEFM	Contratos de Educação e Formação Municipal
CLE	Conselho Local de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRP	Constituição da República Portuguesa
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DGAE	Direção-Geral da Administração Escolar
DGE	Direção-Geral da Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DGRHE	Direção-Geral de Recursos Humanos da Educação
ENA	Escola Não Agrupada
ES	Ensino Secundário
ESPAP	Entidade de Serviços Partilhados da Administração Pública
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
IGeFE	Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP
IRS	Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LGTFP	Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas
ME	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
PAA	Plano Anual de Atividades
PAE	Programa Aproximar Educação
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PDM	Plano Diretor Municipal
PE	Projeto Educativo
PEL	Projeto Educativo Local
RI	Regulamento Interno
SIGRHE	Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
VFX	Vila Franca de Xira
WGW	Walk Global Walk



*“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original.”*

Albert Einstein

INTRODUÇÃO

Esta dissertação realizada no âmbito do mestrado em educação, área de especialidade em Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tem como objetivos descrever, analisar e compreender as perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação em Portugal.

Inicia-se este estudo a partir da análise das medidas políticas tomadas a partir dos anos 80 do século XX até aos dias de hoje, com especial enfoque nos normativos mais recentes, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Em Portugal temos vindo a assistir, nas últimas décadas, a um processo de alargamento das competências das Autarquias Locais em matéria de educação. Este fenómeno tanto decorre da sua conceptualização como lugares de modernização e inovação administrativa (numa perspetiva inspirada pelos princípios da Nova Gestão Pública - NGP), como da expectativa que, por estarem mais próximos das populações que servem, os Municípios possam melhor resolver os problemas autopercecionados pelas suas comunidades (Barroso, 2013). Também no que se refere às competências do cargo do diretor escolar, temos vindo a assistir a um reforço da sua abrangência e consequente ampliação, verificando-se uma centralização interna das suas funções enquanto gestor escolar.

Procura-se com este estudo conhecer as perceções dos diretores escolares sobre o processo de descentralização da educação em curso, assim como identificar os efeitos que este processo poderá ter no desempenho das tarefas diárias do diretor escolar. Este interesse decorre da conceptualização do diretor como um ator participante na promoção das políticas educativas, pela forma como se apropria delas e as leva à prática.

A escolha deste tema surge associado a duas principais razões. A primeira é de ordem académica. É preciso notar que dispomos já de um conhecimento relevante sobre o processo de descentralização da educação em Portugal, [ver por exemplo Afonso (2005; 2018), Barroso (1996; 1999; 2005; 2009; 2011; 2013; 2015; 2018), Batista (2014), Carvalho (2009; 2016), Formosinho (1986; 2000; 2005; 2013), Justino (2013), Lima (2002; 2011; 2014; 2015), Machado (2000; 2013; 2014), Martins (2007), Pinhal (1996; 2012; 2014)]. Contudo, a publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação, prevê uma descentralização universal e alargada aos aspetos de funcionamento da escola,¹ que passarão para a responsabilidade dos municípios (inicialmente a partir de 2021, sendo que o prazo foi prorrogado até 31 de março de 2022, através da publicação do Decreto-Lei n.º 56/2020, de 12 de agosto). Conforme se pode ler no diploma legal descentralizador acima referido.

O exercício de competências pelas autarquias locais no domínio da educação é uma realidade com mais de três décadas e um dos fatores decisivos na melhoria da escola pública, nomeadamente na promoção do sucesso escolar e na subida constante da taxa de escolarização ao longo desse período de tempo. As autarquias locais foram essenciais na expansão da rede nacional da educação pré-escolar, na construção de centros escolares dotados das valências necessárias ao desenvolvimento qualitativo dos projetos educativos, na organização dos transportes escolares e na implementação da escola a tempo inteiro, respostas que concorrem decididamente

¹ Entendemos também as escolas como as unidades de gestão de uma Escola Não Agrupada (ENA) ou de um Agrupamento de Escolas (AE)

para o cumprimento da garantia constitucional do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro).

Assim, o mesmo diploma

salvaguarda a autonomia pedagógica e curricular dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, recentemente reforçada pela faculdade conferida às escolas para gerir parcialmente o currículo dos ensinos básico e secundário partindo das matrizes curriculares-base, e a estrita observância dos direitos de participação dos docentes no processo educativo, previstos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, na sua redação atual, designadamente a autonomia técnica e científica (Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro).

Em simultâneo, dispomos ainda de pouco estudos. Este “novo” modelo, tal como se compreende, revela ainda escassez de estudos de cenarização sobre os possíveis efeitos no trabalho do diretor escolar. “Ao contrário do que acontece em muitos países, não há, em Portugal, investigações significativas que permitem caracterizar profissionalmente os diretores das escolas e o modo como exercem as suas funções” (Barroso, 2005, p.152), embora já existam alguns estudos de investigação, [ver por exemplo, Barrère (2006), Barroso (2005;2010;2015), Cattonar (2006), Dinis (2002), Mintzberg (1986), Oliveira et al., (2014), Rinne et al., (2006) e, Viseu e Carvalho (2018)], onde é possível encontrar pontos de referência comuns ao nível da caracterização e análise da esfera da ação do diretor, “serpenteando” a regulação da educação; as lideranças; os dilemas; as lógicas de ação, conceções, funções e papéis do diretor escolar; e as relações que se vão estabelecendo entre os elementos da organização educativa.

Será num enredo que conjuga a forma como o diretor escolar articula e adequa os normativos às suas opções de gestão, ação e contexto, aliado ao processo como estabelece a relação com os outros atores da organização educativa, que será determinado o modo como exerce o seu papel de diretor. Com base em Barroso (2005), observamos a concretização da regulação autónoma do diretor, a quem cabe uma multiplicidade de funções por vezes antagónicas e onde “o funcionamento das escolas, enquanto organizações, depende de múltiplos fatores que fazem de cada caso uma situação singular dificilmente passível de extrapolação” (Barroso e Carvalho, 2009, p.11). Neste sentido, as funções e os papéis de administrador e gestor atribuídos ao diretor alargaram-se às funções de animador pedagógico e agente de mudança (Cattonar, 2006), para além de lhe ser agora exigido o papel de “mediador local de interesse e valores, na construção da cidadania democrática” (Barroso e Carvalho, 2009, p.15).

Também o cargo do diretor escolar tem vindo a ser reforçado no plano jurídico-normativo, desde logo, pelo facto de se ter tornado em 2008 um órgão unipessoal sobre quem recaem acrescidas responsabilidades na gestão escolar. Resultante das mudanças das políticas educativas que se operam à escala nacional, o diretor escolar é destinatário de pressões e tensões contraditórias sobre a sua ação e dinâmica da escola.

Ora, justifica-se desta forma o interesse do presente trabalho, consistente em conhecer as perceções dos diretores escolares, num concelho específico, sobre o processo de transferência de competências da educação e quais os efeitos que o mesmo provoca no trabalho quotidiano do diretor escolar.

A segunda razão, de ordem profissional, tem a ver com as funções que desempenho atualmente, enquanto membro do Conselho Municipal de Educação (CME), diretora pedagógica, docente e encarregada de

educação, tendo por todas estas razões uma participação ativa na comunidade, especificamente no concelho em estudo, e, como tal, uma enorme vontade e necessidade em compreender a problemática associada a este tema.

O presente estudo resultou de uma abordagem qualitativa ao processo de descentralização da educação e às perceções dos diretores escolares, sob o *design* de um estudo do tipo exploratório, de essência interpretativista, naturalista. Investigaram-se situações concretas de operacionalização do processo de descentralização da educação, no âmbito de um Município particular, adotando um estudo descritivo e comparativo com relatos de observação participante, onde se recorreu às técnicas de análise documental oficial e pública e de análise de conteúdo, a partir de entrevistas realizadas a cinco diretores escolares de agrupamentos de escolas. A natureza multidisciplinar e transdisciplinar da investigação em educação produz um *corpus* teórico e metodológico específico, tendo sido possível levar os diretores escolares a descrever factos, situações, processos, dinâmicas, fenómenos e perspetivas que conhecem e vivenciam, relacionados com o processo de descentralização de competências, no domínio da educação e com os efeitos que este processo causa na sua ação, levando à reconfiguração do seu papel. Procedeu-se à categorização dedutiva e indutiva dos protocolos de entrevista, tendo daí resultado todo o trabalho de apresentação e interpretação dos dados, bem como as respetivas conclusões e considerações finais deste estudo.

É nesta oportunidade que se pretende que o estudo procure responder às seguintes questões:

- a) Quais as perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação no seu trabalho?
- b) Que papéis/conceções podem ser identificados no desempenho das funções do diretor escolar através do processo de descentralização da educação, com especial ênfase no último normativo aprovado?
- c) Que efeitos tem produzido o processo de descentralização da educação no contexto da ação do diretor escolar e na dinâmica/gestão da escola?

A dissertação está organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo é dedicado à apresentação do campo de estudo. No primeiro e segundo tópico faz-se o mapeamento da evolução histórica jurídica-normativa sob duas perspetivas: uma, sobre o processo da descentralização da educação em Portugal; e outra, sobre o diretor escolar, desde a década de 80 do século passado até à atualidade, sinalizando-se as principais mudanças ocorridas.

No segundo capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico e a problemática do estudo. O primeiro tópico é dedicado à apresentação dos conceitos e perspetivas teóricas que orientam o estudo, nomeadamente ao nível da regulação da educação (nacional e local), da multirregulação e dos modos de regulação (burocrática e pós-burocrática). No segundo tópico, evidencia-se o processo de descentralização da educação, que surge como medida emblemática das políticas educativas da atualidade, inserida no quadro e no processo hodierno de reconfiguração do papel do Estado. Apresentam-se, no terceiro tópico, as perspetivas teóricas que justificam o enfoque no diretor escolar, dada a emergência da reconfiguração do seu papel numa encruzilhada de funções

e papéis e do aumento de competências que têm vindo a ser transferidas da Administração Central, centralizando-as no diretor escolar. No quarto e último tópico, apresenta-se a problemática, concretizando os seus objetivos e descrevendo o “olhar” teórico sobre o campo de estudo. Evidenciam-se os movimentos de transferência de competências da Administração Central para a Local, no âmbito da educação: movimento de descentralização local da educação e movimento de centralidade do diretor escolar no interior da escola, sublinhando-se as mudanças nas políticas educativas e as tendências da descentralização no quadro dos processos de recomposição do papel do Estado e salientando-se, também, os efeitos da hibridez da regulação da educação sobre o trabalho do diretor escolar, mormente no domínio dos processos de reconfiguração do papel do diretor escolar e de construção do seu novo perfil identitário.

O terceiro capítulo é dedicado às opções metodológicas, especificando-se o *design* da investigação, as técnicas de recolha e análise de dados, e argumentando-se, outrossim, sobre os modos de operacionalização da investigação, circunscrevendo, concretamente, o estudo empírico realizado.

No quarto capítulo, apresentam-se os dados da investigação, resultantes da análise de conteúdo cuidadosamente efetuada a partir dos protocolos de entrevista transcritos e categorizados, tendo como objetivo dar a conhecer os principais fatores que ajudam a compreender as perceções dos diretores escolares sobre o processo de descentralização da educação em Portugal. Apresenta-se igualmente a análise dos dados (conclusões da investigação), resultado de um minucioso trabalho de comparação/triangulação dos dados recolhidos com a teorização conceptualizada na problemática, com o intuito de responder às questões de partida do estudo.

Finalmente, no último capítulo, resumiam-se as principais ideias e realiza-se um balanço final do trabalho, onde se levantam novas questões e deixam-se “pistas” para futuros estudos de investigação.

CAPÍTULO 1 - CAMPO DE ESTUDO

Este capítulo pretende dar a conhecer os principais normativos legais sobre o processo de descentralização da educação em Portugal e a respetiva evolução desde a década de 1980² até à atualidade, isto é, pretende-se emoldurar o percurso histórico do processo de descentralização no âmbito da educação. Este texto destina-se, pois, na esteira do que refere Afonso (2005, p.50-51), à “contextualização” da “história” do problema que se pretende investigar, assim como à delimitação do seu enquadramento no contexto político e social relevante para a sua adequada compreensão.

Considera-se que a análise do tema associado ao processo de descentralização da educação exige que se busque um plano teórico-conceitual que permita enquadrar o trabalho empírico desenvolvido. Assim, num primeiro tópico, apresentam-se as principais orientações políticas, recomendações e pareceres produzidos sobre a transferência de competências para as Autarquias Locais, e, em particular, para os Municípios, na área da educação em Portugal, no período temporal considerado e com enfoque no último normativo em vigor, o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Num segundo tópico, pretende-se caracterizar, no mesmo espaço temporal, a evolução do quadro jurídico-normativo sobre o diretor escolar em Portugal, resumindo a evolução cronológica dos normativos legais que foram definindo os órgãos de direção, administração e gestão das escolas, os processos de eleição, os requisitos e as competências próprias inerentes ao exercício do cargo de diretor, realçando-se o alargamento das “competências” transferidas, nomeadamente no âmbito da gestão e da liderança.

1.1. Evolução no quadro jurídico-normativo do processo de descentralização da educação, em Portugal

Neste tópico faz-se uma breve contextualização do processo de descentralização da educação em Portugal, desde a década de 1980 até à atualidade, tendo por base o seu enquadramento jurídico-normativo, sinalizando-se as principais mudanças ocorridas neste processo. Considerou-se o mapeamento das autarquias, a partir da Constituição da República Portuguesa (CRP), que reconhece três categorias de autarquias locais: as freguesias, os municípios e as regiões administrativas (n.º 1, do artigo 236º). As autarquias locais, “sobretudo os municípios, têm ganho um grande protagonismo (...) e têm vindo a tornar-se num interlocutor incontornável no tratamento e tomada de decisão relativos aos assuntos das suas áreas geográficas de influência (...) o seu papel tem de ser encarado com olhos diferentes daqueles com que foi visto até hoje, o de entidades sobretudo pagadoras” (Pinhal, 1997, pp.178 e 190). A este propósito Pinhal e Viseu (2001), reafirmam que “as autarquias, não esgotam, naturalmente, as possibilidades de exercício do direito à participação, que assume as formas organizadas diversas, mas estão dotadas de uma legitimidade e de uma capacidade de intervenção que, se utilizadas democraticamente, podem produzir uma poderosa expressão institucional da participação cidadã ao nível local” (p.52).

Ao longo de 40 anos, temos assistido à transição de uma lógica centralizadora para uma lógica local através da implementação de políticas educativas e medidas legislativas no âmbito do processo de

² Esta escolha temporal ou demarcação do caminho prende-se essencialmente com aquilo que é hoje a governação e a liderança das escolas públicas, tendo em conta as múltiplas alterações despoletadas a nível político, social, económico e cultural, assumindo incontornáveis feições até aos dias de hoje.

descentralização da educação (Barroso, 2013), que se generalizam em cinco fases, descritas por Formosinho e Machado (2013).

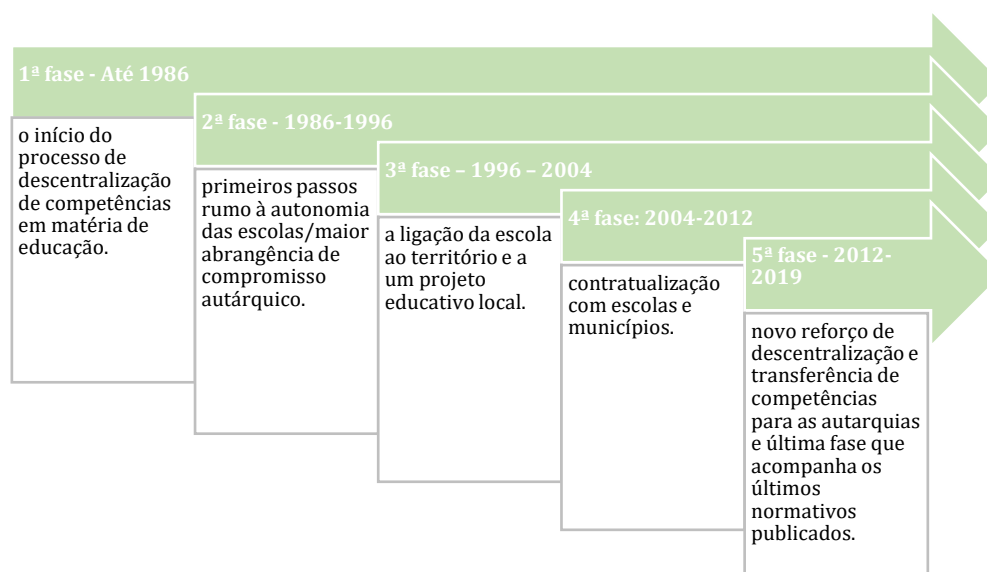


Figura 1 - Sequência cronológica do histórico-normativo do processo de descentralização da educação, em Portugal.

É na década de 80 do século XX, mais precisamente nos anos de 1983 e 1984, que se dá início à construção do “edifício legislativo” que vem contribuir para que haja alterações ao nível do papel dos municípios no planeamento e da participação, em matéria de educação. Os momentos-chave dessa evolução foram representados pelo Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de março, e pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Uma importante transferência de competências, em matéria de educação, da administração central para a administração local pós 25 de abril, surge inscrita na Lei n.º 42/83, de 31 de dezembro, no caso a Lei do Orçamento do Estado para 1984, a qual, no seu artigo 47º (novas competências), transfere a gestão dos equipamentos do pré-escolar, do ensino primário e do ciclo preparatório TV para os Municípios.

Transfere, ainda, para os Municípios e nestes níveis de ensino, as competências em matéria de ação social escolar e transportes escolares.

O Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, é aprovado cinco anos após a publicação da Lei nº1/79, de 20 de janeiro, que previa que o Governo apresentasse até 30 de abril uma proposta de Lei que fixasse o regime de delimitação e coordenação das atividades das administrações central e local em matéria de investimentos públicos, onde se englobam os investimentos a realizar na educação. Assim, no Decreto-Lei nº77/84, de 8 de março, ficam delimitados os investimentos que cabem em exclusividade aos municípios, e que em matéria de educação, de acordo com a alínea e), do artigo 8º, respeitante à educação e ensino, são os seguintes:

1. *Centros de educação pré-escolar;*
2. *Escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico;*
3. *Residências e centros de alojamento para estudantes dos níveis de ensino referidos no número anterior;*
4. *Transportes escolares;*

5. *Outras atividades complementares da ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, designadamente nos domínios da ação social escolar e ocupação de tempos livres;*

6. *Equipamentos de base de adultos* (alínea e), do artigo 8º do Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março).

A publicação do Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro, transfere para os Municípios as competências em matéria dos transportes escolares.

Assim, para além da regulamentação que ora se define e estabelece relativamente aos poderes de intervenção dos municípios na organização, funcionamento e financiamento dos transportes escolares, o presente diploma cria junto de cada câmara municipal um conselho consultivo de transportes escolares, constituído basicamente pelos representantes do município e das escolas da área abrangida pelos transportes, competindo a presidência de cada um destes órgãos ao presidente da câmara municipal ou ao vereador em que ele entenda delegar as suas funções (Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro).

Em dezembro de 1984 é publicado o Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro, cujo preâmbulo refere:

o presente Diploma regula a transferência para os municípios do continente das novas competências em matéria de ação social no domínio dos refeitórios, de alojamento em agregado familiar e de auxílios económicos destinados às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino primário e do ciclo preparatório TV, oficial, particular ou cooperativo, com contrato de associação e paralelismo pedagógico (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro).

O município continua a ser considerado um participante dos custos da educação, sem interferir na sua administração escolar.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE), refere no seu artigo 41º, sob a epígrafe regionalização, que “o planeamento e reorganização da rede escolar, assim como, a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efetiva, com definição clara das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários”, ou seja, estamos perante um quadro de definição macro, sem prever qualquer outro tipo de intervenção a nível de descentralização administrativa, que não seja o planeamento da rede, da construção e da manutenção dos edifícios escolares e respetivo equipamento. No n.º 2, do artigo 46º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é referido que:

o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (n.º 2, do artigo 46º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Em meados da década de 90, a publicação da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, que estabelece o quadro de transferências e competências para as autarquias locais, estatui no n.º 2 do seu artigo 2º que “a descentralização administrativa assegura a concretização do princípio da subsidiariedade, devendo as atribuições e competências serem exercidas pelo nível da administração melhor colocado para a prosseguir com racionalidade, eficácia e proximidade aos cidadãos.” É novamente num diploma de transferência geral de atribuições e competências da administração central para a local, em que as questões da educação são mais uma vez discutidas e consagradas, de forma pormenorizada. Em primeiro lugar, na alínea d), do n.º 1, do artigo 13º, onde a educação é referida como um dos domínios em que os municípios têm atribuições e, depois, no artigo 19º, n.º 1, n.º 2 e n.º 3:

1 - É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios:

- a) construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;*
- b) construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico.*

2 - É igualmente da competência dos órgãos municipais:

- a) elaborar a carta escolar a integrar nos planos diretores municipais;*
- b) criar os conselhos locais de educação.*

3 - Compete ainda aos órgãos municipais no que se refere à rede pública:

- a) assegurar os transportes escolares;*
- b) assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;*
- c) garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;*
- d) comparticipar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar;*
- e) apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;*
- f) participar no apoio à educação extraescolar;*
- g) gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico (artigo 19º, nº1, nº 2 e nº 3 da Lei nº 159/99, de 14 de setembro).*

De facto, o artigo 19º da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, consagra as competências dos órgãos das autarquias no âmbito da educação, destacando-se, no entanto, que tais competências se situam essencialmente no domínio gestor ou instrumental e, por isso, nada condizentes com as exigências de emancipação dos diversos atores educativos na construção da autonomia da escola. Enfatiza-se, nesta Lei, a elaboração das cartas escolares, predecessoras das atuais cartas educativas, mas já neste momento a fazerem com que esse documento estratégico fosse elemento do planeamento local, e, como tal, integrador do Plano Diretor Municipal (PDM) e, igualmente, a criação dos Conselhos Locais de Educação (CLE), como instrumentos de relação com diversos parceiros da comunidade. Ao mesmo tempo, as freguesias são chamadas a participar neste processo de descentralização da educação, mas somente a um nível muito restrito na educação pré-escolar e no 1ºCEB. Assim, quando falarmos em competências dos órgãos das autarquias, falamos, exclusivamente, das desempenhadas pelos órgãos dos municípios.

O Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, vem disciplinar o CME e as cartas educativas que sucedem, respetivamente, aos CLE e às cartas escolares, instrumentos anteriormente referidos e criados pela Lei n.º 159/99, de 14 de setembro.

O presente diploma tinha como principal objetivo,

embora se tenha consciência de que o processo de descentralização é um processo evolutivo e, tendencialmente, passível de aperfeiçoamento permanente, o papel que o presente diploma atribui aos municípios em matéria de ordenamento da rede educativa, no conteúdo amplo que esta encerra, a par das competências que transfere para os mesmos na área da educação e do ensino não superior, somando-se às competências já detidas por eles na área da ação social escolar, constituem uma nova visão estrutural do sistema educativo português e um passo da maior importância, no sentido da aproximação entre os cidadãos e o sistema educativo e bem assim de responsabilização entre ambos quanto aos resultados deste (Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro).

No que se refere ao CME, refere o artigo 3º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro:

o conselho municipal de educação é uma instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo. Este normativo legal regula as competências, a composição e o funcionamento dos conselhos municipais de educação e tem ainda como objeto a “carta educativa”, regulando o processo de elaboração e aprovação da mesma e os seus efeitos (artigo 3º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro).

O CME é aqui apresentado como instrumento de descentralização da administração educativa, devidamente configurado na sua composição, no sistema de representatividade dos professores por ciclos de ensino, estabelecendo normas de funcionamento a transpor para os regimentos internos (cf. Falcão, 2000). A criação dos CME vem reforçar a importância atribuída ao poder local, da iniciativa dos municípios, concebidos enquanto estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais, visando a articulação da política educativa com outras políticas sociais, designadamente em matéria de apoio socioeducativo, de organização de atividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, art.º 2). Ao Estado reserva-se a definição das políticas educativas e os municípios garantem a sua concretização em cada vez mais domínios de intervenção. As escolas passam a ter dois polos (direção regional de educação e município) de “acompanhamento” das políticas em uso no interior das suas fronteiras físicas e o “controlo” torna-se mais próximo (Formosinho e Machado, 2005, p.155).

Assim, para além do alargamento da sua composição, são traçados objetivos de aproximação da escola à comunidade, apelando-se a uma intervenção mais articulada de todos os agentes. Esta passagem dos CLE aos CME surge como fruto do processo negocial entre o Ministério de Educação (ME) e a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), bem como do debate que se foi realizando sobre a descentralização da educação e a autonomia da escola. Destaca-se o papel da ANMP, cuja ação tem logrado promover a coesão entre os municípios, no que respeita, designadamente, à negociação das muitas divergências que os têm oposto ao poder central, relativas à repartição de competências e ao respetivo financiamento.

No que se refere à carta educativa, o artigo 10º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, define o seu conceito:

a carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município (artigo 10º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro).

Antes de referenciar os Decretos-Leis que têm impulsionado alguma discussão em torno da descentralização da administração central para a administração local, em matéria de educação, parece importante referir que a descentralização da educação deve assegurar o direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, tal como indica a CRP, no seu art.º 74º, n.º 1, sem esquecer que é determinante que as entidades que recebem as competências delegadas pelo ME possam estar munidas dos recursos adequados (financeiros, humanos, etc.) e da capacidade para o seu exercício.

Daqui em diante, parece que uma nova realidade se impôs e que remete essencialmente para questões de crise orçamental e financeira.

Em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, temos o primeiro normativo que pretende consolidar as competências que a administração central já tinha delegado na administração local e ao mesmo tempo alargar o seu âmbito a outros níveis de ensino. O Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho refere no seu preâmbulo:

(...) dar início a uma efetiva descentralização de competências que tenha como horizonte a transformação estrutural das políticas autárquicas, designadamente em matéria de educação, e no quadro do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho).

Pretende-se, assim, tal como consta no referido Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, “uma nova geração de políticas locais e de políticas sociais de proximidade, assentes em passos decisivos e estruturados no caminho de uma efetiva descentralização de competências para os municípios”. De referir, ainda, que este Decreto-Lei não prevê a universalidade para a sua aplicação, remetendo para a celebração, por parte dos municípios, de contratos de execução, a concretização das respetivas transferências de competência no que se refere aos 2.º e 3.º CEB, designadamente no que concerne às competências definidas nas alíneas a), c) e d) do n.º 1, do artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 144/08, de 28 de julho. Assim, este Decreto-Lei vem na sequência não só da LBSE, mas também do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, sobre “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, o qual abordaremos, mais detalhadamente, no tópico seguinte.

Um aspeto de análise ao Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, refere-se ao facto de ele limitar-se à educação pré-escolar e ao ensino básico, do 1.º ao 3.º CEB.

Assim, no âmbito da Lei do Orçamento do Estado para 2008 ficou o Governo autorizado a transferir para os municípios as dotações inscritas no orçamento dos ministérios relativas a competências a descentralizar nos domínios da educação, designadamente as relativas ao pessoal não docente do ensino básico, ao fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar, às atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, à gestão do parque escolar e à ação social nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho).

Importa, assim, consagrar em Lei a transferência efetiva de competências para os órgãos dos municípios em matéria de educação, no que diz respeito à educação pré-escolar e ao ensino básico (Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho).

Dando, no entanto, a possibilidade de o exercício das competências poder ser alargado às escolas básicas onde é ministrado o ensino secundário.

O presente Decreto-Lei contempla, ainda, a possibilidade de nas escolas básicas nas quais também é ministrado o ensino secundário, com a designação escolas básicas e secundárias, serem exercidas pelos municípios as atribuições a que se refere o presente Decreto-Lei, mediante a celebração de um contrato específico com o Ministério da Educação. Esta transferência efetiva de competências para os órgãos dos municípios em matéria de educação concretiza-se, agora, por via do estabelecimento de mecanismos que visam a salvaguarda da situação jurídico-funcional do pessoal abrangido (Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho).

As competências consideradas e transferidas para os municípios, de acordo com o n.º 1, do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, são as seguintes:

- a) pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar;*
- b) componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar;*
- c) atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico;*
- d) gestão do parque escolar no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico;*
- e) ação social escolar no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico;*
- f) transportes escolares relativos ao 3.º ciclo do ensino básico (n.º 1, do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho).*

Dando sequência a este percurso legislativo, que conforma o processo de transferência de competências da administração central para a administração local, em matéria de educação, encontramos, ainda, um elemento relevante: a resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, uma vez que esta vem definir os critérios de reordenamento da rede escolar, sendo que a indicada resolução influencia diretamente a organização das escolas, com a criação dos Agrupamentos de Escolas (AE). Este assunto será abordado no contexto inerente ao papel/funções do diretor escolar, até pela influência direta que passa a ter no seu dia-a-dia e pelas alterações que trouxe à gestão das escolas. Apesar disso, de registar a preocupação que denota no relacionamento com a administração local, quando refere,

este processo de reorganização da rede escolar deve continuar a ser realizado em articulação e negociação com os municípios envolvidos e com a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), especialmente no sentido de garantir que são asseguradas as melhores alternativas, de que é montada uma rede de transporte escolar adequada e de definir a calendarização dos encerramentos de estabelecimentos, nos termos desta resolução (Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho).

A Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, vem prever que a um regime de transferência de “carácter definitivo e universal” (artigo 114.º), concretizado “por via legislativa” (artigo 111.º), seja adicionado um regime de delegação concretizado “através da celebração de contratos interadministrativos” (artigo 120.º), entre o Estado e cada uma das autarquias, ou comunidades intermunicipais individualmente consideradas, ficando, desta forma, o modelo de descentralização administrativa assente em duas vias: a transferência de competências e a delegação de competências entre os diferentes níveis de administração (central, intermunicipal, municipal e escolas).

Em 2014/15, com o Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, emerge o projeto-piloto denominado Programa “Aproximar Educação” (PAE), cujo objetivo geral é o da “descentralização, por via de delegação contratual, de competências na área da educação e formação, dos serviços centrais do Estado para os municípios”. O veículo previsto para essa descentralização consiste nos “contratos interadministrativos de delegação de competências”, estabelecidos entre o Governo e as autarquias locais, com a designação de Contrato de Educação e Formação Municipal (CEFM). Com este Decreto-Lei (através do respetivo contrato), realiza-se a delegação de competências do ME para o município e regula-se o exercício pelos AE de competências nos seguintes domínios:

- i. no âmbito da gestão escolar e das políticas educativas são delegadas competências nos domínios: da definição do projeto estratégico educativo municipal ou intermunicipal; da rede escolar e de oferta educativa e formativa; do planeamento e gestão dos transportes escolares; da gestão do calendário escolar, tendo em conta os dias globais de atividade; da gestão dos processos de matrícula e colocação dos alunos; da decisão sobre recursos apresentados na sequência disciplinar a alunos e aplicação de sanção de transferência de estabelecimento de ensino e da gestão dos processos de ação social escolar;
- ii. o nível da gestão curricular e pedagógica são delegadas competências na definição de normas e critérios de planificação no âmbito do ensino profissional e formação em contexto de trabalho; na definição das componentes curriculares de base local; e na definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio para alunos;
- iii. na gestão dos recursos humanos são delegadas competências no domínio do recrutamento, gestão, alocação, formação e avaliação do desempenho do pessoal não docente e no recrutamento de pessoal para projetos específicos de base local;
- iv. é delegada toda a gestão orçamental e de recursos financeiros;
- v. no âmbito da gestão de equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário são delegadas competências nos domínios da construção, requalificação, manutenção e conservação das infraestruturas escolares; na seleção, aquisição e gestão de equipamentos escolares, mobiliário, economato e material pedagógico.

De fora, fica a gestão do pessoal docente, presumindo-se a manutenção do sistema de recrutamento em vigor, embora os municípios passem a deter competências próprias para a contratação de professores para a designada oferta educativa de base local, desde que não existam docentes vinculados nas escolas do concelho ou na zona pedagógica respetiva.

A publicação da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, vem definir um novo quadro alargado no que diz respeito à transferência de competências para os órgãos das autarquias locais e das entidades intermunicipais. Os princípios e garantias definidos no seu artigo 2.º são os seguintes:

- a) a transferência efetua-se para a autarquia local ou entidade intermunicipal que, de acordo com a sua natureza, se mostre mais adequada ao exercício da competência em causa;*
- b) a preservação da autonomia administrativa, financeira, patrimonial e organizativa das autarquias locais;*
- c) a garantia de qualidade no acesso aos serviços públicos;*
- d) a coesão territorial e a garantia da universalidade e da igualdade de oportunidades no acesso ao serviço público;*
- e) a eficiência e eficácia da gestão pública;*
- f) a garantia da transferência para as autarquias locais dos recursos financeiros, humanos e patrimoniais adequados, considerando os atualmente aplicados nos serviços e competências descentralizados;*
- g) a estabilidade de financiamento no exercício das atribuições cometidas (artigo 2.º da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto).*

Cria-se, assim, um novo momento de descentralização no domínio da educação, por um lado, atendendo ao incremento da autonomia nas escolas, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em curso e, por outro lado, com o processo da descentralização administrativa da administração central para a local e regional. No que concerne às questões de âmbito regional, importa mencionar que a regionalização continua a ser um projeto adiado e, como tal, sem aplicação e contextualização na presente dissertação.

A publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que vem consubstanciar e densificar a normação habilitante e legitimadora prevista na Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, ao nível da transferência de atribuições e competências neste domínio, confronta-nos, mais uma vez, com uma “nova” reforma educativa, a qual, reiteradamente, parte do topo, onde as escolas não são auscultadas, não têm poder interventivo, nem conseguem manifestar a sua opinião/parecer. Tendo em conta uma primeira análise, ainda que possa parecer embrionária, sobre Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, parece constatar-se que o mesmo se encontra à partida (numa primeira fase de implementação) incompleto, dado que remete para um conjunto de diplomas que regulamentarão *a posteriori* diversas matérias. Tomemos, a título de exemplo, as seguintes matérias: ação social escolar; escola a tempo inteiro; fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente; fórmula para o financiamento das despesas de equipamento, conservação e manutenção dos edifícios escolares do 2.º e 3.º CEB e do ensino secundário (ES).

Importa ainda referenciar que de acordo com os seus artigos 71.º e 72.º, quer os contratos de execução celebrados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, quer os contratos de educação e formação municipal celebrados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, deixaram e/ou deixarão de produzir efeitos a partir do momento em que os respetivos municípios assumam e/ou passem a assumir as competências previstas no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, ou seja, existirá um único regime de gestão escolar, no caso o preconizado no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, ficando por resolver matérias que, estando previstas nos diplomas (já referidos), não constam neste. Com este (novo) diploma, o legislador procura, desde logo, garantir a importância da escola pública no contexto da organização do Estado, de que é exemplo o seu preâmbulo:

o novo quadro de competências das autarquias locais e das entidades intermunicipais em matéria de educação concretiza um modelo de administração e gestão do sistema educativo que respeita a integridade do serviço público de educação, a equidade territorial e a solidariedade intermunicipal e inter-regional no planeamento das ofertas educativas e formativas e na afetação dos recursos públicos no quadro da correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, bem como a tomada de decisões numa lógica de proximidade (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Destaca-se também no referido Decreto-Lei:

a salvaguarda da autonomia pedagógica e curricular dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, recentemente reforçada pela faculdade conferida às escolas para gerir parcialmente o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, e a estrita observância dos direitos de participação dos docentes no processo educativo, previstos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, na sua redação atual, designadamente a autonomia técnica e científica (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

São ainda definidas as áreas de intervenção e o âmbito de ação e responsabilidade de cada interveniente, com base na LBSE e no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovadas, respetivamente, pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro e pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, nas suas redações atuais, que será abordado com detalhe no tópico seguinte.

Da leitura do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, infere-se que,

a correspondência entre o âmbito das competências descentralizadas e a organização da oferta pública de ensino básico e secundário que assegura o cumprimento da escolaridade obrigatória pelas crianças e jovens em idade escolar e visa a universalidade da educação pré-escolar. Esta solução, além de garantir coerência entre o exercício das competências das autarquias locais e entidades intermunicipais no domínio da educação e a organização geral do sistema educativo, corresponde aos diferentes níveis e ciclos de ensino existentes nos agrupamentos de escolas, pondo termo ao exercício concomitante de competências da mesma natureza, numa única unidade orgânica, por diferentes entidades públicas (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

A administração central define para si as competências estruturantes. Tomemos, como exemplo, a definição da rede educativa, que o faz em articulação com a administração local, mas cabendo-lhe a si a “decisão sobre a contratualização ou cedência da criação e gestão de oferta pública da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a entidades de natureza privada, cooperativa, solidária ou afim” (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Realça-se a junção, num único diploma, de matérias como a carta educativa municipal e o plano de transportes escolares, dando a estes dois documentos um cariz instrumental de planeamento local; a conservação e manutenção dos edifícios escolares e das residências estudantis; o material escolar e didático, acrescendo neste a sua aquisição, (assumindo a administração central as grandes obras de remodelação dos edifícios); a ação social escolar; a escola a tempo inteiro; as refeições escolares; e o planeamento plurianual da rede de educação e formação. A gestão do pessoal não docente, excetuando-se os técnicos superiores, passará a integrar os quadros de pessoal das autarquias. O CME ganha novos membros, dos quais se destaca um membro representante dos conselhos pedagógicos dos AE e Escola Não Agrupada (ENA), para além da integração de um representante da comissão de coordenação e desenvolvimento regional. No entanto, parece confirmar-se a existência de diversos diplomas setoriais, como já referido, que terão de ser publicados de forma a regulamentarem diferentes matérias, nomeadamente a ação social, o rácio do pessoal não docente e a definição dos valores a gastar na manutenção dos estabelecimentos de ensino e na aquisição do material/equipamento escolar e didático.

Por último, cumpre destacar a universalidade da aplicação do mencionado Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, prevista no n.º1, do artigo 3º, da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, uma vez que, inicialmente, a partir do ano de 2021, prazo esse prorrogado até 31 de março de 2022, através da publicação do Decreto-Lei n.º 56/2020, de 12 de agosto, todos os municípios terão de assumir as competências nele definidas, o que parece poder traduzir-se num maior equilíbrio no tratamento das diferentes questões ligadas à educação, dado que haverá uma ligação mais estreita (igualdade nas condições oferecidas) entre o “sistema educativo” e o “sistema político”.

Estamos assim perante a concretização de uma transferência de competências que congrega a diversa legislação que se encontrava dispersa por diferentes diplomas, tornando coincidente as matérias descentralizadas com a oferta pública do ensino básico, a qual assegura o cumprimento da escolaridade de crianças e jovens em idade escolar e que visa a universalidade da educação pré-escolar.

Sintetizando, constata-se num primeiro momento, logo desde os anos 80 até 2008, a uma evolução jurídico-normativa, sobre o processo de descentralização da educação, avulsa e desarticulada, contemplando matérias diversificadas, de aplicação universal a todos os municípios. A partir da publicação do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho e do Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, assiste-se a uma alteração metodológica na construção do seu quadro jurídico-normativo, uma vez que a legislação emanada pelo Governo começa a ser produzida em diplomas únicos, mais uniformes, mas ainda sem aplicação a todo o território, onde a adesão a estes normativos faz-se por opção, de acordo com o interesse da autarquia. O Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, vem sistematizar estas duas vertentes, ou seja, a aplicação universal a todos os municípios, agora a partir de março de 2022, e a junção num único diploma de todas as matérias passíveis de serem descentralizadas.

Nos quadros 1, 2 e 3, apresenta-se, por um lado, a evolução cronológica da legislação no quadro de transferência de competências da administração central para a local, desde os anos 80 até aos dias de hoje, e, por outro lado, os aspetos mais relevantes do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, assim como, graficamente as diferentes matérias transferidas:

Quadro 1 – Evolução das matérias/competências transferidas desde os anos 80 do século XX, até ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro;

Quadro 2 – Resumo das matérias/competências a transferir para os municípios (com reflexo no tema da presente dissertação) – Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro;

Quadro 3 - Fluxograma da descentralização de competências (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Quadro 1 – EVOLUÇÃO DAS MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS TRANSFERIDAS DESDE OS ANOS 80 DO SÉCULO XX, ATÉ AO DECRETO-LEI Nº 21/2019, DE 30 DE JANEIRO.

NORMATIVO LEGAL	SUMÁRIO/CONTEÚDO	MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS TRANSFERIDAS
Lei nº 42/83 , de 31 de dezembro	Orçamento de Estado.	No ano de 1984 são transferidas para os municípios novas competências em matéria de gestão dos equipamentos da educação pré-escolar, do ensino primário e do ciclo preparatório TV, bem como transferências relativas à coordenação do processamento de vencimentos do pessoal auxiliar de apoio, afeto a estes níveis de ensino. São ainda transferidas para os municípios as competências relativas à ação social escolar correspondentes aos níveis de ensino (...)e ao funcionamento dos transportes escolares, em ambos os casos com aplicação a partir do ano escolar de 1984-1985.
Decreto-Lei nº 77/84 , de 8 de março	Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.	É da competência dos municípios a realização de investimentos públicos nos seguintes domínios: (...) e) Educação e ensino: 1) centros de educação pré-escolar; 2) escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico; 3) residências e centros de alojamento para estudantes dos níveis de ensino referidos no número anterior; 4) transportes escolares; 5) outras atividades complementares da ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, designadamente nos domínios da ação social escolar e da ocupação de tempos livres.
Decreto-Lei nº 299/84 , de 5 de setembro	Regula a transferência para os municípios das novas competências em matéria de organização, financiamento e controle de funcionamento dos transportes escolares, de acordo com o disposto no n.º 5 do artigo 47.º da Lei n.º 42/83, de 31 de dezembro, e no Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março.	O presente diploma regula a transferência para os municípios do continente das novas competências em matéria de organização, financiamento e controle de funcionamento dos transportes escolares, de acordo com o disposto no n.º 5 do artigo 47.º da Lei n.º 42/83 e no Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março.
Decreto-Lei nº 399-A/84 , de 28 de dezembro	Estabelece normas relativas à transferência para os municípios das novas competências em matéria de ação social escolar em diversos domínios.	O presente diploma regula a transferência para os municípios do continente das novas competências em matéria de ação social no domínio dos refeitórios, de alojamento em agregado familiar e de auxílios económicos destinados às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino primário e do ciclo preparatório TV, oficial,

Quadro 1 – EVOLUÇÃO DAS MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS TRANSFERIDAS DESDE OS ANOS 80 DO SÉCULO XX, ATÉ AO DECRETO-LEI Nº 21/2019, DE 30 DE JANEIRO.

NORMATIVO LEGAL	SUMÁRIO/CONTEÚDO	MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS TRANSFERIDAS
		particular ou cooperativo, com contrato de associação e paralelismo pedagógico. <i>(Este diploma foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).</i>
Lei nº 46/86 , de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo.	A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.
Lei nº 159/99 , de 14 de setembro	A presente lei estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e respetivos órgãos.	A descentralização de poderes efetua-se mediante a transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, tendo por finalidade assegurar o reforço da coesão nacional e da solidariedade inter-regional e promover a eficiência e a eficácia da gestão pública assegurando os direitos dos administrados. <i>(Este diploma foi revogado pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro).</i>
Decreto-Lei nº 7/2003 , de 15 de janeiro	A concretização da descentralização administrativa constitui um objetivo fundamental do Programa do XV Governo Constitucional, enquanto aposta estratégica no princípio da subsidiariedade, o qual enforma uma dinâmica de modernização do Estado e um modelo de organização administrativa tendente à obtenção de melhores níveis de satisfação das necessidades reais dos cidadãos, em termos mais eficientes e eficazes e mais conformes com o sentido de autonomia responsável constituinte dos regimes democráticos. Neste modelo assume particular relevância a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais, reconhecendo que os municípios constituem o núcleo essencial da estratégia de subsidiariedade, tendo o presente diploma por objeto a transferência de competências na área da educação e do ensino não superior.	Regulamenta os CME e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.
Decreto-Lei nº 144/2008 , de 28 de julho	O presente Decreto-Lei desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o regime previsto na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, dando execução à	Pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar; componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar; atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do

Quadro 1 – EVOLUÇÃO DAS MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS TRANSFERIDAS DESDE OS ANOS 80 DO SÉCULO XX, ATÉ AO DECRETO-LEI Nº 21/2019, DE 30 DE JANEIRO.

NORMATIVO LEGAL	SUMÁRIO/CONTEÚDO	MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS TRANSFERIDAS
	autorização legislativa constante das alíneas a) a e) e h) do n.º 1 do artigo 22.º do Orçamento do Estado para 2008, aprovado pela Lei n.º 67-A/2007, de 31 de dezembro.	ensino básico; gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; ação social escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; transportes escolares relativos ao 3.º ciclo do ensino básico.
Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 , de 14 de junho	A presente resolução estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista a garantir três objetivos. Em primeiro lugar, visa-se adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, pretende-se adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. E, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.	
Lei nº 75/2013 , de 12 de setembro	Estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprova o regime jurídico do associativismo autárquico.	a) o regime jurídico das autarquias locais; c) o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, assim como da delegação de competências do Estado nas autarquias locais e nas entidades intermunicipais e dos municípios nas entidades intermunicipais e nas freguesias.
Decreto-Lei nº 30/2015 , de 12 de fevereiro	Estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais.	O presente Decreto-Lei estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, aprovado pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro.
Lei nº 50/2018 , de 16 de agosto	A presente Lei estabelece o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.	Assegurar as refeições escolares e a gestão dos refeitórios escolares; apoiar as crianças e os alunos no domínio da ação social escolar; participar na gestão dos recursos educativos; participar na aquisição de bens e serviços relacionados com o funcionamento dos estabelecimentos e com as atividades educativas, de ensino e desportivas de âmbito escolar; recrutar, selecionar e gerir o pessoal não docente inserido nas carreiras de assistente operacional e de

Quadro 1 – EVOLUÇÃO DAS MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS TRANSFERIDAS DESDE OS ANOS 80 DO SÉCULO XX, ATÉ AO DECRETO-LEI Nº 21/2019, DE 30 DE JANEIRO.

NORMATIVO LEGAL	SUMÁRIO/CONTEÚDO	MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS TRANSFERIDAS
		assistente técnico; garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico e secundário, como alternativa ao transporte escolar; assegurar as atividades de enriquecimento curricular, em articulação com os agrupamentos de escolas; promover o cumprimento da escolaridade obrigatória; participar na organização da segurança escolar; implementar atividades de animação e apoio à família para as crianças que frequentam o ensino pré-escolar, que correspondam à componente de apoio à família (...)
Decreto-Lei nº 21/2019 , de 30 de janeiro	O disposto neste Decreto-Lei subordina-se aos princípios e regras consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, e no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na sua redação atual.	carta educativa; plano de transporte escolar; ofertas de educação; construção, requalificação e modernização de edifícios escolares; equipamento, conservação e manutenção de edifícios escolares; apoios e complementos educativos; refeitórios escolares; residências escolares; escola a tempo inteiro; pessoal não docente; fornecimentos e serviços externos; utilização de espaços fora do período das atividades escolares; segurança escolar; financiamento da construção, requalificação e modernização de edifícios escolares e CME.

Quadro 2 – RESUMO DAS MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS A TRANSFERIR PARA OS MUNICÍPIOS (COM REFLEXO NO TEMA DA PRESENTE DISSERTAÇÃO) – DECRETO-LEI Nº 21/2019, DE 30 DE JANEIRO.

MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS OBJETO DE TRANSFERÊNCIA PARA OS MUNICÍPIOS	CONTEÚDO
Objeto	Artigo 1.º 1 — O presente Decreto-Lei concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e das entidades intermunicipais no domínio da educação, ao abrigo dos artigos 11.º e 31.º da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. 2 — O presente Decreto-Lei regula ainda o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação.
Princípio Geral	Artigo 2.º O disposto no presente Decreto-Lei subordina-se aos princípios e regras consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, e no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na sua redação atual.
Carta Educativa	Artigo 5.º A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no município, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município.
Plano de Transporte Escolar	Artigo 17.º O plano de transporte escolar é, a nível municipal, o instrumento de planeamento da oferta de serviço de transporte entre o local da residência e o local dos estabelecimentos de ensino da rede pública, frequentados pelos alunos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, salvo quando existam estabelecimentos de ensino que sirvam vários concelhos, casos em que tal instrumento assume nível intermunicipal. Artigo 36.º A organização e o controlo do funcionamento dos transportes escolares são da competência das câmaras municipais da área de residência dos alunos, nos termos definidos no plano de transportes intermunicipal respetivo, (...)
Ofertas de Educação	Artigo 23.º Entende-se por rede da oferta educativa a organização territorial, a nível intermunicipal, dos cursos e grupos-turmas para a frequência da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, das modalidades especiais de educação escolar, da educação extraescolar e das ofertas de formação de dupla certificação, nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, bem como, nos estabelecimentos da rede solidária, privada e cooperativa com contrato celebrado com o Estado para a criação de oferta pública de ensino e formação. A rede da oferta educativa tem por objeto a identificação, por estabelecimento de ensino, da disponibilidade de vagas de matrícula por cursos e grupos-turma, identificando os recursos humanos necessários à sua prossecução.

Quadro 2 – RESUMO DAS MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS A TRANSFERIR PARA OS MUNICÍPIOS (COM REFLEXO NO TEMA DA PRESENTE DISSERTAÇÃO) – DECRETO-LEI Nº 21/2019, DE 30 DE JANEIRO.

MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS OBJETO DE TRANSFERÊNCIA PARA OS MUNICÍPIOS	CONTEÚDO
Construção, Requalificação e Modernização de Edifícios Escolares	Artigo 31.º 1 — A construção, requalificação e modernização de edifícios escolares compete às câmaras municipais, em execução do planeamento definido pela carta educativa respetiva. 2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, o departamento governamental com competência na matéria pode promover a construção, requalificação e modernização de edifícios escolares cuja oferta de educação e formação abranja, pela sua especificidade, uma área territorial supramunicipal.
Equipamento, Conservação e Manutenção de Edifícios Escolares	Artigo 32.º 1 — A aquisição de equipamento básico, mobiliário, material didático e equipamentos desportivos, laboratoriais, musicais e tecnológicos, utilizados para a realização das atividades educativas, compete às câmaras municipais. 3 — A realização de intervenções de conservação, manutenção e pequena reparação em estabelecimentos da educação pré-escolar e de ensino básico e secundário compete às câmaras municipais.
Apoios e Complementos Educativos	Artigo 33.º 1 — A ação social escolar, nas suas diferentes modalidades, é desenvolvida pelas câmaras municipais. 3 — Exclui-se do número anterior a organização, desenvolvimento e execução dos programas de distribuição gratuita e reutilização de manuais escolares, cuja competência cabe ao departamento governamental com competência na matéria e dos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.
Refeitórios Escolares	Artigo 35.º 1 — O fornecimento de refeições em refeitórios escolares dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é gerido pelas câmaras municipais.
Residências Escolares	Artigo 37.º 1 — A gestão e o funcionamento das residências escolares que integram a rede oficial de residências para estudantes são da competência das câmaras municipais onde estas se localizam.
Escola a Tempo Inteiro	Artigo 39.º Compete às câmaras municipais promover e implementar medidas de apoio à família e que garantam uma escola a tempo inteiro, designadamente: <i>a)</i> atividades de animação e apoio à família, destinadas a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas; <i>b)</i> componente de apoio à família, através de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico antes e ou depois das componentes do currículo e das atividades de enriquecimento curricular, bem como durante os períodos de interrupção letiva;

Quadro 2 – RESUMO DAS MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS A TRANSFERIR PARA OS MUNICÍPIOS (COM REFLEXO NO TEMA DA PRESENTE DISSERTAÇÃO) – DECRETO-LEI Nº 21/2019, DE 30 DE JANEIRO.

MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS OBJETO DE TRANSFERÊNCIA PARA OS MUNICÍPIOS	CONTEÚDO
	c) atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia da educação.
Pessoal Não Docente	<p>Artigo 42.º 2 — As câmaras municipais procedem ao recrutamento e seleção do pessoal não docente para exercer funções nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede escolar pública do Ministério da Educação, localizados nos respetivos territórios, nos termos previstos na Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (LGTFP).</p> <p>Artigo 43.º 1 — Os trabalhadores com vínculo de emprego público da carreira subsistente de chefe de serviço de administração escolar e das carreiras gerais de assistente técnico e de assistente operacional, que exerçam funções nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede escolar pública do Ministério da Educação, transitam para os mapas de pessoal das câmaras municipais da localização geográfica respetiva; 2 — Estão excluídos do número anterior os técnicos especializados que exercem funções nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede escolar pública do Ministério da Educação.</p> <p>Artigo 44.º 1 — Sem prejuízo das competências próprias do presidente da câmara municipal e dos órgãos municipais, os diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas exercem, relativamente ao pessoal não docente, os seguintes poderes: a) poder de direção; b) fixação do horário de trabalho; c) distribuição do serviço; d) poder disciplinar de aplicação de pena inferior a multa. 2 — No exercício das suas competências, cabe ainda aos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, relativamente ao pessoal não docente, propor ao presidente da câmara municipal: a) os contributos para a avaliação de desempenho; b) a proposta de mapa de férias, de modo a assegurar o normal funcionamento do estabelecimento de educação ou de ensino. 3 — As competências próprias do presidente da câmara municipal e dos órgãos municipais referidas no n.º 1 podem ser objeto de delegação nos órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.</p>

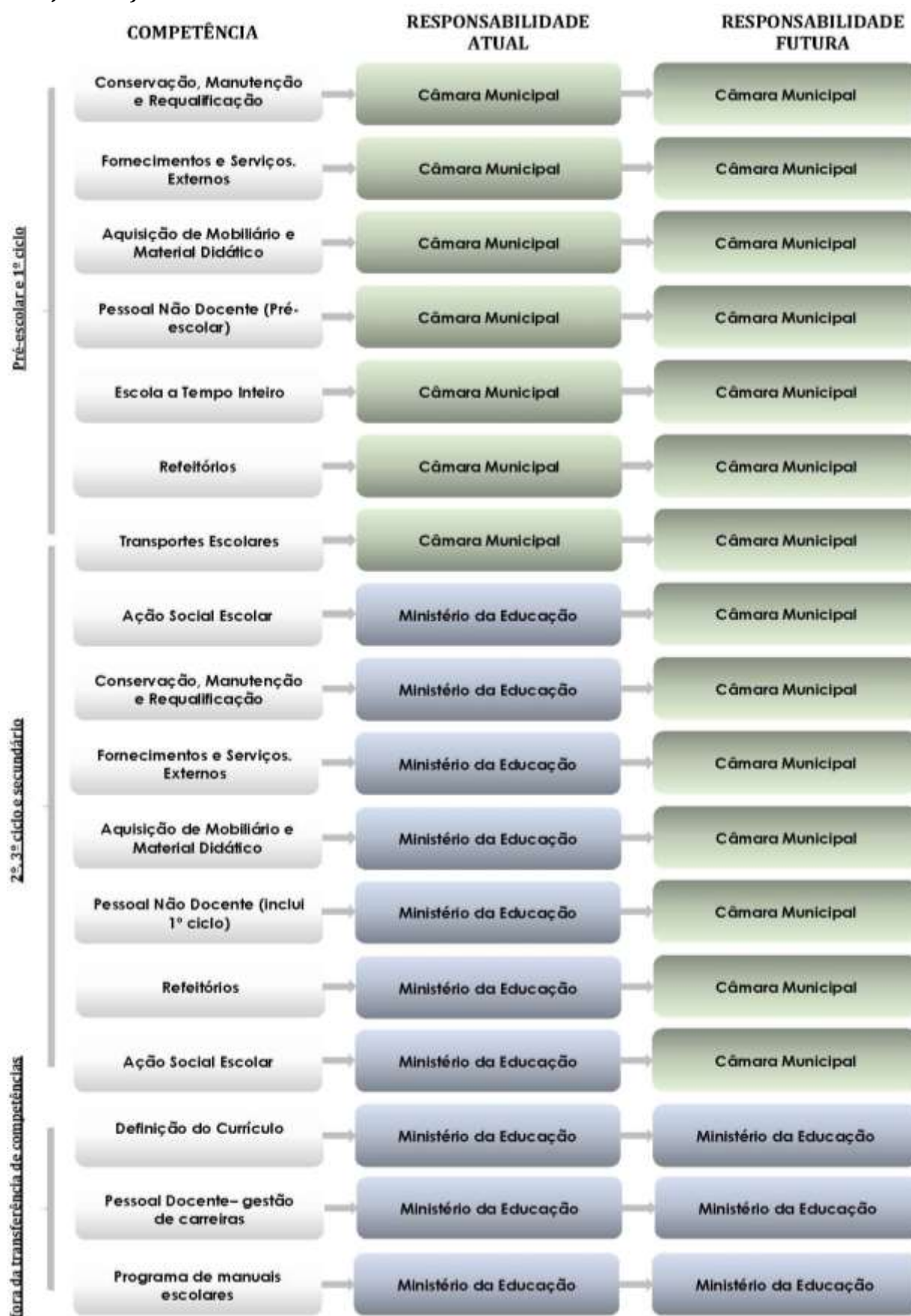
Quadro 2 – RESUMO DAS MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS A TRANSFERIR PARA OS MUNICÍPIOS (COM REFLEXO NO TEMA DA PRESENTE DISSERTAÇÃO) – DECRETO-LEI Nº 21/2019, DE 30 DE JANEIRO.

MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS OBJETO DE TRANSFERÊNCIA PARA OS MUNICÍPIOS	CONTEÚDO
Fornecimentos e Serviços Externos	Artigo 46.º A contratação de fornecimentos e serviços externos essenciais ao normal funcionamento dos estabelecimentos educativos, designadamente eletricidade, combustível, água, outros fluidos e comunicações, compete aos municípios.
Utilização de Espaços fora do período das Atividades Escolares	Artigo 47.º 1 — A gestão da utilização dos espaços que integram os estabelecimentos escolares, fora do período das atividades escolares, incluindo atividades de enriquecimento curricular, compete aos municípios; 2 — A cedência de utilização de espaços nas condições referidas no número anterior é, obrigatoriamente, onerosa.
Segurança Escolar	Artigo 49.º Compete às câmaras municipais, em articulação com as forças de segurança presentes no seu território e com os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, organizar a vigilância e segurança dos equipamentos educativos, designadamente do edificado, respetivo recheio e espaços exteriores incluídos no seu perímetro.
Financiamento da Construção, Requalificação e Modernização de Edifícios Escolares	Artigo 50.º 1 — Os departamentos governamentais com competência na matéria asseguram o financiamento das operações de investimento em edifícios e equipamentos escolares, mediante recurso a verbas preferencialmente provenientes de fundos europeus estruturais e de investimento, em articulação com as comissões de coordenação e desenvolvimento regional, ou através de dotações consignadas no Orçamento do Estado. 2 — No âmbito do financiamento referido no número anterior, os departamentos governamentais com competência na matéria dão, obrigatoriamente, prioridade: a). à supressão de carências de oferta educativa, visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória; b). à intervenção em escolas cujo estado de conservação, bem como os indicadores de utilização e conforto sejam inadequados ao desenvolvimento qualitativo dos respetivos projetos educativos; c). à remoção de materiais potencialmente nocivos à saúde humana presentes nos edifícios; d). à instalação de equipamentos laboratoriais, desportivos ou outros, inexistentes em escolas em funcionamento; e) à racionalização da rede educativa.
Conselho Municipal de Educação	Artigo 55.º O Conselho Municipal de Educação é uma instância de consulta, que tem por objetivo a nível municipal, analisar e acompanhar o funcionamento do sistema educativo, propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.
Regime Específico	Artigo 34.º

Quadro 2 – RESUMO DAS MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS A TRANSFERIR PARA OS MUNICÍPIOS (COM REFLEXO NO TEMA DA PRESENTE DISSERTAÇÃO) – DECRETO-LEI Nº 21/2019, DE 30 DE JANEIRO.

MATÉRIAS/COMPETÊNCIAS OBJETO DE TRANSFERÊNCIA PARA OS MUNICÍPIOS	CONTEÚDO
	<p>O regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da ação social escolar, enquanto modalidade dos apoios e complementos educativos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pelas Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, é estabelecido em diploma próprio, sem prejuízo do disposto nos artigos seguintes.</p> <p>Artigo 41.º As regras a observar na organização e funcionamento das atividades de apoio à família, componente de apoio à família e atividades de enriquecimento curricular são estabelecidas em Decreto-Lei próprio, que institui o respetivo regime específico.</p> <p>Artigo 42.º 3 — Os critérios, e a fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente, por agrupamento de escolas ou escola não agrupada, é definida por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças, das autarquias locais, da administração pública e da educação.</p> <p>Artigo 51.º O financiamento de equipamento, conservação e manutenção previsto nos artigos 32.º e 37.º é fixado nos termos de portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças, das autarquias locais e da educação.</p>

Quadro 3 - FLUXOGRAMA DA DESCENTRALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO).



1.2. O diretor escolar e a sua evolução no quadro jurídico-normativo, em Portugal

Neste tópico pretende-se analisar, destacar e perceber como é que a gestão escolar foi influenciada pelos diferentes diplomas jurídicos-normativos, publicados desde a década de 80 até aos dias de hoje, e como é que o cargo do diretor escolar tem vindo a assumir mais responsabilidades, devido à contratualização de mais competências emanadas e delegadas ou transferidas da administração central.

Demarcando o nosso caminho, a partir da década de 80 do século passado até aos dias de hoje, partimos de um conceito lato de que é perceptível nos discursos políticos e nos meios de comunicação social, que os problemas educacionais podem ser resolvidos ou atenuados através da implementação de um modelo eficaz de gestão escolar (Torres, 2011).

Por parecer relevante no enquadramento do que foi a legislação sobre a educação no pós-25 de abril, referenciam-se dois Decretos-Leis antecessores da década de 80. O primeiro publicado em dezembro de 1974, no caso o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro, que tem como objetivo primordial a “regulação dos órgãos de gestão”, tal como nota Formosinho e Machado (2013),

esta tentativa de “normalização democrática” da vida das escolas não goza de condições de sucesso, mas corresponde aos objetivos daquelas que viriam a ser as mais importantes forças políticas e faz aumentar significativamente o número de escolas preparatórias e secundárias (mais de 34) com conselhos diretivos eleitos, segundo os processos de democracia representativa. Este normativo inscreve-se na linha do “retorno da centralização concentrada e burocrática” legitimada pela promulgação da Constituição da República Portuguesa, as eleições legislativas de 1976 e a consequente clarificação do modelo político de democracia representativa (Formosinho e Machado, 2013, p.29).

E o segundo, publicado em 1976, no caso o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, que vem regular o funcionamento dos diferentes órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino,

é tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses coletivos. Todavia, não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objetivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental (Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro).

Como referido no tópico anterior, em tema de evolução do processo de descentralização da educação no quadro jurídico-normativo em Portugal, é a partir de 1983 que o “edifício escolar” começa a ser influenciado por uma panóplia de legislação, sendo que a administração central começa a assumir um novo papel, imbuída de um novo paradigma “descentralizador”. Regista-se, inclusivo, esse caminho com a publicação da Lei nº 7/77, de 1 de fevereiro, definindo-se a participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE), no sistema de ensino.

Em 1986 é aprovada a LBSE, a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, onde se estabelecem as grandes metas para a educação e para a organização do sistema educativo português, registando-se o fecho do ciclo da normalização e a abertura para a reforma global educativa. A LBSE estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional, local e de estabelecimento, determina a adoção de orgânicas e formas de

descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa.

A partir da LBSE passa a ser competência dos Governos a implementação da reforma do sistema educativo. A escola preconizada por esta lei elege como princípios organizativos as práticas democráticas e participativas de todos os interessados no processo educativo no âmbito da administração e gestão das escolas (artigo 3.º, b) e a descentralização de estruturas e ações educativas (artigo 3.º, g), definindo-se ainda os dois escalões de intervenção e respetivas funções na administração do sistema educativo. Assim, temos por um lado, a intervenção do poder central e regional (artigo 44º) e, por outro lado, a intervenção da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino (artigo 45º), esta hierarquicamente dependente da anterior e portanto sujeita ao poder de direção do Estado, sem autonomia administrativa e financeira, sem competências próprias e sem representação dos interesses locais, assinalando-se um tempo de retóricas descentralizadoras e de práticas de centralização desconcentrada, com autonomia apenas e unicamente associada à participação democrática.

Assinala-se por esta altura (1987/1988), a existência de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que procurou apresentar algumas propostas (de leitura mais ampla e favorável) sobre a reforma da administração e gestão das escolas, nomeadamente no que concerne aos princípios de democratização da administração (democracia representativa centralizada *versus* democracia participativa descentralizada) e de autonomia (administrativa, financeira e pedagógica) das escolas, tendo em vista o que se pretendia: “uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 26 de dezembro de 1985, publicada no Diário da República, de 22 de janeiro de 1986).

Será nesta conjuntura política e administrativa, de feição centralizadora, que dois diplomas virão a ser publicados, respetivamente em 1989 e em 1991, incidindo sobre “o regime jurídico de autonomia das escolas” e sobre o “regime jurídico de direção, administração e gestão escolar”. O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, aprova o regime jurídico de autonomia das escolas do 2º e 3º CEB e do ES, promovendo a transferência progressiva de atribuições de competências para a esfera da escola, sobretudo no que respeita à elaboração de um projeto educativo próprio, com o intuito de criar uma escola “aberta” à comunidade educativa, com participação ativa de todos os atores (pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação, associações de pais, representantes da comunidade local e profissional – autarquias, associações culturais, económicas, sociais e científicas).

No seu preâmbulo, pode ler-se,

a reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local (...). Entre os fatores de mudança da administração educacional inclui-se, como fator preponderante, o reforço da autonomia da escola, a qual decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Programa do Governo e das propostas e anseios dos próprios estabelecimentos de ensino. (...) O presente diploma define um quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro).

No entanto, este regime de autonomia fala de competências das escolas de forma ambígua e tendencialmente reificada, sem remeter para os órgãos concretos (Fernandes, 1989).

Após 15 anos de gestão democrática (1976-1991), o legislador assume a necessidade de introduzir “algumas alterações no modelo vigente, de modo a conciliar o intransigente requisito da democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade” (cf. Falcão, 2000).

Barroso e Carvalho (2009), fazem notar que,

esta situação tem vindo a alterar-se no quadro de transformações mais vastas de que se salientam a recomposição do papel do “Estado educador”, a emergência de novos modos de regulação das políticas e ação públicas e a generalização das práticas do “new public management” (Barroso e Carvalho, 2009, p.2).

A publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, procura criar uma rutura com o passado, conciliando o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade. De acordo com este diploma, a estabilidade e eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o diretor executivo, designado através de concurso pelo conselho de escola, e no qual se dão os primeiros passos significativos rumo à municipalização da educação. Assim, parecem estar asseguradas “à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se inserem”, a “participação alargada da comunidade na vida da escola”, bem como “a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios”. Este novo modelo de gestão tinha como objetivo um “equilíbrio de poderes que assegura a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local” (Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio).

Os órgãos de direção, administração e gestão das escolas passam a ser o conselho de escola ou conselho de área escolar (estrutura participativa destinada à integração dos pais e da comunidade, que selecionava e nomeava o diretor escolar); o diretor executivo (órgão unipessoal, eleito através de concurso com regulamentação própria *versus* eleição democrática e colegial); o conselho pedagógico; o conselho administrativo e o coordenador de núcleo (agregação das escolas do 1.º CEB), aplicando-se, este modelo, a todos os níveis de ensino não superior. Em termos organizacionais, “este modelo é apresentado como uniformizador, pois era aplicável a todos os estabelecimentos de ensino não superior, ou seja, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário e que, na essência, se caracterizava pela distinção e separação entre as funções de direção e funções de gestão” (Flores, 2005, p.36).

Contudo, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), criado pela Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto, no seu relatório final (cf. CAA, 1997), faz referência às duras críticas feitas a este novo modelo, nomeadamente no que concerne à (i) excessiva regulamentação, à (ii) ambiguidade das competências dos principais órgãos de gestão, à (iii) subalternização das dimensões pedagógicas, à (iv) ambiguidade no processo de recrutamento do diretor executivo, à (v) incongruência entre as funções de direção atribuídas ao conselho de escola ou área escolar e as respetivas competências do órgão e à (vi) inexistência de competências próprias do presidente do conselho de escola, entre outros aspetos. De referir, ainda, as diversas recomendações que o CAA apresenta, a partir do seu relatório final: (1) a introdução de alterações profundas na administração central e regional da educação, com vista a possibilitar a efetiva transferência de competências para as escolas; (2) a adesão voluntária, sob contratualização com a administração central, a um novo regime de autonomia; e

(3) a realização de um vasto programa de formação em administração escolar aberto a atores internos e externos às Escolas (cf. CAA, 1997).

Regista-se, por esta altura (1996-1997), um importante estudo do ponto de vista político e conceptual levado a cabo por Barroso (1997), sob o *título Autonomia e Gestão das escolas*, que, em traços gerais, prevê um processo de transferência de competências para as autoridades locais, revelando o autor estar bem consciente das necessárias mudanças a introduzir também nos serviços centrais e regionais do ME. Conforme defende, “uns e outros deverão assumir o estatuto de agentes de mudança e não de agentes do seu bloqueio” (Barroso, 1997, p.15).

Assim, na sequência do estudo produzido por este autor, assim como do debate público efetuado e dos pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Governo viria a aprovar o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste Decreto-Lei, destaca-se, entre outros, a descentralização e o poder local (criação dos CME), bem como o reforço da autonomia das escolas (celebração de contratos de autonomia) e a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). A sua administração e gestão são asseguradas por quatro órgãos: assembleia de escola (embora longe de representar um órgão de direção); conselho executivo ou por um diretor; conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 maio, enfatiza a educação pré-escolar e as escolas do 1.ºCEB, integrando-as numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, considerando a dimensão variável destas escolas e salvaguardando a sua identidade própria. Consagra, também, a possibilidade de desenvolvimento de estratégias de AE resultantes das dinâmicas locais e do levantamento das necessidades educativas. Defende, assim, a concretização de uma rede educativa, numa lógica de territorialização das respetivas políticas educativas, numa perspetiva de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural, sustentado e criterioso. Este regime de autonomia, administração e gestão das escolas cria também a Assembleia de Escola (mencionada anteriormente), como “órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola” e como “órgão de participação e representação da comunidade educativa” (artigo 8º, n.ºs 1 e 2), indo ao encontro do princípio preconizado pela LBSE (1986) no que concerne à participação de professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos na administração das escolas básicas e secundárias.

A partir da leitura do *capítulo II – as reformas do sistema educativo português (2014)*, constata-se que a autonomia das escolas se associa, por um lado, à causa da descentralização política, mas também, a crenças de gestão eficiente dos fundos públicos, através da aplicação de alguns princípios do setor privado (*capítulo II – as reformas do sistema educativo português, 2014*).

A este propósito Afonso e Viseu (2001), referem que,

a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo “regime de autonomia, administração e gestão” não parece ter produzido o efeito mobilizador significativo entre os atores com intervenção no contexto escolar,

numa lógica de transformação da escola, e no sentido de melhorar a qualidade do serviço público de educação, notando-se, nomeadamente, algum distanciamento e desconfiança entre docentes, manifestação de desinteresse entre os docentes, e uma prudente reserva entre os autarcas, embora pareça ter dinamizado a participação parental, pelo menos no que respeita à ação das respetivas estruturas associativas (Afonso e Viseu, 2001, p.73).

No início do século XXI, assiste-se à entrada de um novo ciclo de evolução do sistema educativo em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o qual aprova e conforma o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designados por AE ou ENA.

No seu preâmbulo, pode ler-se:

a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, conjuntamente com outras reformas tomadas pelo XVII Governo, justifica-se, então, pela necessidade de alterar profundamente o paradigma da gestão das escolas públicas e a própria filosofia do poder e autoridades internas visto que a governação das escolas deve responder a uma missão de serviço público sinónimo de qualidade e equidade, eficácia e eficiência, capaz de dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

A publicação do referido Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril vem, desta forma,

(...) reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Nesse sentido, o Ministério da Educação estabeleceu a prática de reunir regularmente com os conselhos executivos, delegou neles competências da administração educativa e atribuiu-lhes funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

E também vem consagrar “a abertura das escolas ao exterior e promover a sua integração nas comunidades locais” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Este objetivo é concretizado, no presente Decreto-Lei, através da instituição de um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Dando-lhe competências, que até à altura, ou estavam na esfera restrita do diretor, ou ainda não estavam consagradas de todo.

A este órgão colegial de direção - designado conselho geral - cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). Além disso, confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Para além do conselho geral (criação de um presidente) e do diretor escolar, também o conselho pedagógico e o conselho administrativo passam a constituir órgãos de administração e gestão das escolas.

No essencial, este normativo responde a três grandes objetivos: em primeiro lugar, reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino; em segundo lugar, incrementar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar, tendentes a (...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro

responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa; e, finalmente, o terceiro objetivo, consistente no reforço da autonomia das escolas (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Assim, e para dar resposta ao primeiro objetivo, assiste-se ao reforço da representação das famílias e comunidades na direção dos estabelecimentos de ensino, através da criação de um órgão colegial, o conselho geral. Para cumprir o segundo objetivo, o diploma prevê a criação do cargo de diretor, órgão unipessoal por contraponto às lideranças colegiais anteriores. Reforça-se, assim, a liderança das escolas, através da criação do cargo do diretor, (órgão unipessoal/liderança individual), com amplos poderes na gestão administrativa, financeira e pedagógica e na escolha da restante equipa diretiva, bem como na seleção das lideranças intermédias de coordenação e supervisão pedagógica. Por fim, assiste-se ao reforço de uma maior autonomia concedida através da celebração de contratos e que deriva essencialmente do seu projeto educativo e da capacidade das escolas assegurarem um funcionamento de excelência, que é revelado pela publicação dos resultados alcançados através da avaliação interna (conselho geral) e da avaliação externa (Inspeção-Geral da Educação e Ciência - IGEC), promovendo-se uma cultura de avaliação e de prestação de contas.

Em 2012, sob a égide do Programa do XIX Governo Constitucional, vem o Governo com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, promover a revisão do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, “com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo que “o diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” e estabelecendo os critérios da sua “elegibilidade”, muito mais exigentes dos que até então definidos. Não existe qualquer referência à liderança. Todas as competências que são atribuídas ao diretor, no artigo 20.º do mesmo Decreto-Lei, são categorizadas como meramente de administração e gestão (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). Para além de um conjunto de aspetos de aprofundamento de medidas que já vinham de legislações anteriores, este diploma altera a composição do conselho pedagógico, confinando a sua composição a docentes. Dando-se ainda importância à sua organização escolar “[...] e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

E, neste aspeto, o CNE sugere que se reveja e estabeleça “uma matriz organizada em domínios e níveis de decisão” e se clarifique o que compete ao Estado, ao município e à escola, o que deve fazer parte do projeto educativo nacional, do projeto educativo do território concelhio e do projeto educativo de cada escola (Recomendação nº 6/2012, de 22 de outubro). Recomenda, ainda, que o “novo quadro de responsabilidade (entre os vários níveis da administração) consagre o caminho já feito por todas as partes, desde o nível central

ao local, e potencie o desenvolvimento da descentralização da educação e da autonomia das escolas/agrupamentos de escolas” e “se incentive os contratos de autonomia”. Atento à política de reorganização da rede escolar através da “agregação” de escolas, o CNE aconselha “um inequívoco reforço da concentração das atividades de gestão pedagógica nas escolas, o mais perto possível dos alunos, aplicando um projeto educativo próprio” (Recomendação nº 7/2012, de 22 de outubro).

Ainda no âmbito desta reflexão, atendendo a uma leitura e análise dos princípios e limites orientadores da descentralização, constantes do PAE e das competências delegadas (já referidas) aos municípios que aderiram a este projeto-piloto, o que ressalta, do que se conhece, é uma considerável limitação (perda) de autonomia das escolas públicas, tornando-se importante lembrar o que contempla o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 julho), acerca desta matéria. Assim, pode-se verificar que algumas das disposições destes novos contratos de delegação de competências colidem claramente com as disposições relativas à autonomia (artigo 8.º), com algumas das competências dos conselhos gerais dos agrupamentos (artigo 13.º), bem como com várias das competências dos diretores (artigo 20.º), reduzindo ainda a capacidade de influência nos processos de decisão, em cada agrupamento, dos professores, funcionários, pais e alunos.

Acresce ainda o caso dos AE que subscreverem com o ME “contratos de autonomia” ao abrigo da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, alterada pela Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro. Este tipo de contratos, que corporizam uma experiência iniciada no ano de 2007 (através da Portaria n.º 1260/2007), com assinalável sucesso, permitiram que muitas escolas (atualmente mais de 250) fixassem, em articulação com a sua tutela, objetivos e condições para a melhoria do seu desempenho.

De referir que a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, vem reforçar o papel da escola como um espaço de inclusão, onde todos os alunos têm o seu lugar.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente Decreto-Lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno e mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

A primeira alteração legislativa, realizada por apreciação parlamentar, por via da Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, procura reforçar diversos aspetos, dos quais se destaca, para efeitos do presente estudo, a flexibilização do currículo, como referido na nova redação da alínea e) do artigo 3º:

e) flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um (Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, na alínea e) do artigo 3º).

Neste plano, que é o da flexibilização curricular, temos o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o qual, na sequência da aprovação do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, tal como define o seu preâmbulo.

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Nesse contexto podemos dizer que temos um “edifício” legislativo que aposta na autonomia da escola como vetor central da dinâmica educativa de uma escola mais inclusiva, e que culmina, nesta fase, com o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, onde se promovem relações de proximidade entre a escola e as autarquias.

Em síntese, apesar dos órgãos de direção, administração e gestão escolar não terem sofrido grandes alterações na sua composição ao longo de 45 anos de escola pública, o processo de eleição do presidente do conselho diretivo e, posteriormente, do diretor, foi-se alterando progressivamente no sentido do maior envolvimento da comunidade local e, simultaneamente, da menor representatividade do corpo docente na participação da sua escolha. Os requisitos para o exercício do cargo de diretor foram sendo progressivamente mais específicos e exigentes, valorizando-se sempre o profissionalismo docente e mais recentemente, a experiência em cargos de direção. A grande mudança verificou-se ao nível da atribuição de competências próprias, não só pela sua crescente quantidade, mas, sobretudo, por um maior grau de responsabilização unipessoal no desempenho do cargo.

Nos quadros 4, 5 e 6 apresenta-se o resumo da evolução do cargo do diretor escolar no quadro jurídico-normativo, a partir dos anos 80 e até à publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro:

Quadro 4 - A arquitetura legislativa a partir dos anos 80 até à publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro;

Quadro 5 - Enquadramento legislativo e órgãos de Governo das escolas – líderes que reagem à escola pública portuguesa, a partir dos anos 80, até à publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho;

Quadro 6 - Princípios de avaliação, prestação de contas e responsabilidades dos diferentes órgãos de gestão.

Quadro 4 - A ARQUITETURA LEGISLATIVA A PARTIR DOS ANOS 80 E ATÉ À PUBLICAÇÃO DO DECRETO-LEI N.º 21/2019 DE 30 DE JANEIRO (ADAPTADO DE MARTINS, 2002, P.39).

ANOS	IDEIAS EM DEBATE	PROCESSO	PAPEL DO ESTADO	DOCUMENTOS MARCANTES	LEGISLAÇÃO SIGNIFICATIVA
80	Democracia Representativa e Democracia Participada Direção Democrática e Gestão Profissional	Descentralização A retórica descentralizadora e as práticas de centralização desconcentrada	Reforma global do sistema educativo	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Documentos preparatórios (CRSE 1987/1988)	Lei n.º 46/86, de 14 de outubro Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro
90	Autonomia e Contratualização	Territorialização das Políticas Educativas Estratégias Locais para as “Causas Educativas” (Locais e Nacionais)	Regulação e Estruturação	Pacto Educativo para o Futuro (Contratos de Autonomia) Autonomia e Gestão	Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
00	Autonomia e Contratualização	<i>Accountability</i>	Gerencialismo	Compromisso de Governo para Portugal (2005-2009)	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
10	Autonomia Flexibilização organizacional e Pedagógica das escolas Transferência de competências Inclusão Reforço da flexibilização Exercício de competências em matéria de educação pelas autarquias locais	Restruturação da rede escolar Consolidação e alargamento da rede de escolas com contrato de autonomia Hierarquização no exercício de cargos de gestão Integração dos instrumentos de gestão Cultura de avaliação Reforço da abertura à Comunidade Transferência para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais Autonomia	Processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade – Cultura de autoavaliação e avaliação externa	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridades Obrigatória	Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho Lei nº 50/2018, de 16 de agosto Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho Lei nº 116/2019, de 13 de setembro Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro

Quadro 5 - ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO E ÓRGÃOS DE GOVERNO DAS ESCOLAS - LÍDERES QUE REGEM A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA, A PARTIR DOS ANOS 80 ATÉ À PUBLICAÇÃO DO DECRETO-LEI N.º 137/2012, DE 2 DE JULHO.

LEGISLAÇÃO SIGNIFICATIVA	ÂMBITO	ÓRGÃOS DE GOVERNO	LÍDER
Decreto-Lei n.º 43/89 , de 3 de fevereiro	Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário	Conselho de Escola Secretário-geral Conselho Pedagógico Conselho Administrativo	(Presidente do) Conselho Diretivo
Decreto-Lei n.º 172/91 , de 10 de maio	Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	Conselho de Escola Comissão Administrativa Comissão Pedagógica Comissão Socioeducativa Comissão executiva	Diretor Executivo
Decreto-Lei n.º 115-A/98 , de 4 de maio	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	Assembleia de Escola Conselho Executivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo (artigo 7º)	(Presidente do) Conselho Executivo ou Diretor
Decreto-Lei n.º 75/2008 , de 22 de abril Decreto-Lei n.º 137/2012 , de 2 de julho	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário	Conselho Geral Diretor Conselho Pedagógico Conselho Administrativo	Diretor

Quadro 6 - **PRINCÍPIOS DE AVALIAÇÃO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIDADE DOS DIFERENTES ÓRGÃOS DE GESTÃO (ADAPTADO DE AFONSO, 2010, PP.22-23).**

DIPLOMA	ÓRGÃO	PRINCÍPIOS DE AVALIAÇÃO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIDADE
Decreto-Lei n.º 43/89 , de 3 de fevereiro	(Presidente do) Conselho Diretivo	“Responsabilização dos órgãos individuais ou coletivos das escolas pelos seus atos e decisões” (Preâmbulo); O projeto educativo “constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida da escola” (artigo 3.º).
Decreto-Lei n.º 172/91 , de 10 de maio	Diretor Executivo	“De modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade” (Preâmbulo); “Situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade” (Preâmbulo); O conselho de escola, enquanto órgão de direção, é responsável pela “orientação das atividades da escola” (artigo 7.º); O diretor executivo, enquanto órgão de gestão, “é responsável perante o conselho de escola” e “ainda especialmente responsável perante a administração educativa” (artigo 21.º).
Decreto-Lei n.º 115-A/98 , de 4 de maio	(Presidente do) Conselho Executivo ou Diretor	“Cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” (Preâmbulo); “Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo” (artigo 4.º); “Transparência dos atos de administração e gestão” (artigo 4.º); “Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação” (artigo 48.º).
Decreto-Lei n.º 75/2008 , de 22 de abril	Diretor	“Sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes” (artigo 3.º); “Constitui um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve” (Preâmbulo); “A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação de serviço público e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (Preâmbulo); “Supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa (artigo 8.º).

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

“A revisão de literatura fornece elementos indispensáveis à seleção do contexto teórico do problema. Trata-se, neste caso, de identificar os campos teóricos e as linhas de investigação em função das quais o problema vai ser (re)conceptualizado” (Afonso, 2005, p.51). Sob esta perspetiva, compôs-se um exercício de revisão e explicitação dos principais conceitos, bem como, de estudos associados à temática da descentralização da educação e da gestão escolar, nomeadamente no trabalho quotidiano do diretor escolar, com o objetivo de uma melhor compressão e aprofundamento da problemática em estudo.

Este capítulo, apresenta-se estruturado em quatro tópicos: no primeiro tópico, apresentam-se os conceitos e/ou perspetivas teóricas que orientam o estudo, nomeadamente: regulação nacional; regulação local (microrregulação); multirregulação; e regulação burocrática e pós-burocrática, num contexto de alterações das políticas públicas educativas. Num segundo tópico, evidencia-se como é que o processo de descentralização da educação surge como medida emblemática das políticas educativas da atualidade, no quadro de processos de reconfiguração do papel do Estado. No terceiro tópico, apresentam-se estudos sobre o diretor escolar, que justificam o seu enfoque, dada a encruzilhada de funções e papéis e do aumento de competências que têm vindo a ser transferidas da administração central, centralizando-as no diretor escolar, no quadro de processos de reconfiguração do seu papel. No último tópico, apresenta-se a problemática, concretizando os seus objetivos e descrevendo o “olhar” teórico sobre o campo de estudo. Salientam-se os movimentos de transferência de competências da administração central para o local, no âmbito da educação: movimento de descentralização local da educação e movimento de centralidade do diretor escolar no interior da escola, mostrando-se, por um lado, as mudanças nas políticas educativas e as tendências da descentralização, atendendo a processos de recomposição do papel do Estado, onde se destaca a importância que o “local” foi ganhando ao longo do tempo e, por outro lado, revelando-se os efeitos da hibridiz da regulação da educação sobre o trabalho do diretor escolar, no quadro de processos de reconfiguração do papel do diretor escolar e do seu novo perfil identitário.

2.1. Alterações nos modos de regulação da educação

Segundo Barroso (2006), o conceito de regulação diz respeito aos “modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores (...), como estes se apropriam delas e as transformam” (Barroso, 2006, p.12). O mesmo autor nota que a regulação das políticas educativas (transnacional, nacional e local) deverá ser entendida como formas institucionalizadas de intervenção do Estado; o modo como as autoridades públicas (o Estado e a sua Administração) coordenam, controlam e influenciam o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto das ações dos diferentes atores sociais e seus resultados (Barroso, 2006).

A regulação nacional é, segundo Barroso (2005b, p.69), “o modo como as autoridades públicas (...) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas o contexto da ação”. O exercício de regulação nacional concretiza-se essencialmente através da publicação de normativos que configuram sempre “uma determinada conceção da ação pública (...) e um modo específico de materializar e operacionalizar a ação governativa” (Barroso, 2006, p.14). No entanto, na regulação nacional decorrem por vezes constrangimentos; por um lado, os resultantes da ação dos atores educativos pela sua

"capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras (...) e mesmo de construírem novas regras" (Lima, 2002, p.33) e, por outro lado, os decorrentes da desarticulação e desconexão dos normativos que se constituem como fatores de ampliação da "infidelidade normativa, (...) enquanto fidelidade dos atores educativos aos seus objetivos, interesses e estratégias" (Lima, 2001, p.64).

Segundo Barroso (2005b), a sobreposição de diferentes racionalidades, lógicas, práticas na ação e política educativa originaram um efeito de hibridismo da regulação nacional. Este efeito de hibridismo, "hybridization" (Popkewitz, 2000), que resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação política e do caráter ambíguo e compósito das políticas, manifesta-se fundamentalmente a dois níveis: nas relações entre países, pondo em causa a ideia de que estamos em presença de uma aplicação "passiva", pelos países da periferia, dos "modelos" de regulação concebidos e exportados pelo centro e, na utilização no mesmo país, de modos de regulação procedentes de "modelos" distintos, em particular no que se refere à oposição "regulação pelo estado", "regulação pelo mercado" (Barroso, 2006, pp. 53-54).

A "regulação local" ocorre dentro dos estabelecimentos escolares ou de outras instituições relacionadas com o sistema educativo (Barroso, 2006). Trata-se de processos internos pelos quais se definem as regras do jogo das organizações. Nesta regulação está em causa a produção de "ordens locais". O seu conceito pode ser definido como um jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustados localmente, muitas vezes, de modo não intencional (Barroso, 2006).

Barroso (2006, p.58), faz referência ao "efeito mosaico", na regulação local, e afirma que este resulta do processo de construção das políticas, que raramente atingem a globalidade do sistema escolar e que decorrem de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando situações/clientelas específicas. Este tipo de "efeito" é visível na existência de vários espaços de microrregulação local, a sua diversidade e fragmentação. Espaços de regulação autónoma (escolas diferentes, espaços de concorrência, parceria entre escolas/organizações locais, etc.). O autor define o conceito de microrregulação:

(...) o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, quer numa perspetiva vertical entre "administradores" e "administrados", quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (Barroso, 2006, p.71).

Barroso (2006), também sublinha que o processo de produção e coordenação das políticas educativas não resulta, unicamente, de uma ação unidirecional (de cima para baixo) do Governo e da sua Administração, mas de um processo complexo onde se incluem vários polos e tipos de regulação e onde intervêm diferentes atores em diferentes níveis. Neste contexto, o local poderá ser visto como um espaço público "multirregulado" (Barroso, 2005a; 2006), caracterizado pela construção de políticas públicas e submetido à influência de diferentes tipos de regulação (transnacional, nacional, intermédia, interescolar e interna da escola). O autor define o conceito de multirregulação:

as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou, pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios,

objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos, a que estes processos de regulação dão lugar, não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, através de processo de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes (Barroso, 2006, p.64).

A partir da segunda guerra mundial surge a expressão “Estado Educador” para acentuar o imponente papel que o Estado tinha na educação, assegurando a sua orientação, a sua provisão e o controlo sobre o seu funcionamento (Barroso, 2013, p.15). Nesta altura, a escola pública desenvolveu-se com base num voluntarismo político, claramente centralizador, que pressupunha um forte consenso social no valor da educação e nas modalidades da sua organização: “construir a subjetividade da própria cidadania justificando o Estado junto dos indivíduos e os deveres dos indivíduos face ao Estado” (Green, 2008, p.294). À escola pública coube, portanto, durante anos, um sistema de ensino

hierarquizado por idades e por níveis de escolaridade, com programas próprios e complementares, com regras pré-definidas de entrada, de frequência e de saída, com sistemas universais de avaliação. Tudo isto sob o controlo do Estado (...) através do financiamento e atribuição de recursos, pela autorização de abertura de escolas e sua inspeção, pelo recrutamento, formação e certificação de professores e (...) pela imposição de programas curriculares standardizados e pela certificação nacional dos diplomas (Green, 2008, citado por Barroso, 2013, p.15).

Este tipo de regulação burocrática-profissional funcionou em Portugal (mas também em outros países da Europa continental, nomeadamente em França), pelo menos até finais dos anos 80. Tal como notam Clarke e Newman (1997), a institucionalização do serviço público, enquanto conjunto de valores, código de comportamentos e práticas, bem como a própria estruturação do “Estado Providência”, fizeram-se através de um compromisso entre dois modos de coordenação: a “administração burocrática” (pelo Estado) e o “profissionalismo” (dos professores). No entanto, e apesar do forte peso da administração central na educação, sentiram-se as influências dos movimentos pedagógicos e dos interesses profissionais e corporativos dos professores, que embora vistos como clandestinos e desviantes, foram potenciadores de diferenciação local, ainda que considerada mínima e sem efeitos significativos. Segundo Barroso (2013), afirmava-se já uma certa clandestinidade do local no “desvio” por certos movimentos pedagógicos ou, numa diferenciação ao nível do funcionamento interno das escolas e interação com a comunidade local, como que numa primeira abordagem à necessidade de adoção de políticas educativas específicas.

Até finais dos anos 80, institucionalmente, coexistiam em Portugal, dois tipos de regulação: “... uma regulação estatal, burocrática e administrativa”, arrogada pelo Estado, e uma “regulação profissional, corporativa e pedagógica” (Barroso, 2013, p.16, reportando-se a outras publicações suas em 1990 e 2000), assumida pelos professores, entre uma lógica homogeneizadora e outra mais particularista.

A partir da década de 80 do século XX, assiste-se em muitos países, nomeadamente em Portugal, ao colapso do regime burocrático-profissional motivado por fatores externos de natureza económica e política (crescimento e complexificação dos sistemas educativos) e por fatores internos (como a perda de confiança na capacidade de políticos resolverem problemas), refletindo-se uma imagem de ineficiência e efeitos perversos de impessoalidade. Aspetos estes, que também estão associados às questões da universalização e democratização da educação, de que emergiram graves problemas para o sistema, nomeadamente a diminuição da qualidade da oferta do serviço educativo, decorrente da necessidade de expansão quer das infraestruturas

quer do corpo docente, levantando-se questões de falta de igualdade e equidade no acesso à educação. Como reforça Afonso (2005, p.9), este contexto de acrescidas dificuldades para o “Estado-Educador”, na criação de políticas educativas eficazes e na garantia de um serviço de educação cada vez mais exigido como de melhor qualidade, “pode vir a pôr verdadeiramente em risco o sistema público de educação, descredibilizando-o pela imagem da ineficácia e de ausência de prestação de contas”.

Nesse sentido, a problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países em todos os continentes, o qual está na origem de medidas políticas e legislativas muito diversas que afetaram a administração pública em geral e, consequentemente, a educação. Tal como refere Barroso (2005a), é neste contexto que:

na educação se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar ou de os substituir por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado de intervenção do Estado. Estas medidas políticas tanto podem obedecer (e serem justificadas) de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“new public management”), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (Barroso, 2005a, p.726).

De resto, a partir das conclusões do projeto *Regulateducnetwork*, Barroso (2005a), faz referência às principais convergências detetadas em novos modos de regulação das políticas educativas em cinco países europeus nas últimas décadas: (1). maior autonomia das escolas; (2). equilíbrio entre centralização e descentralização; (3). acréscimo da avaliação externa; (4). promoção da “livre escolha” da escola e (5). diversificação da oferta escolar.³ Estas convergências resultam de diversos fatores, em particular, e parecem estar associadas aos seguintes aspetos: ao desenvolvimento da globalização económica e do pós-fordismo; à crise da legitimidade e da racionalidade do Estado Providência e à emergência de referenciais políticos neoliberais; à procura crescente por parte de diferentes grupos sociais de percursos educativos individualizados e de possibilidade de escolha para a escolarização dos seus filhos e da contaminação e externalização das políticas nacionais (Afonso, 2003; Barroso, 2003).

Estes novos modos de regulação, descritos como pós-burocráticos, são passíveis de impulsionar modelos de governança e de regulação em torno de dois referenciais principais: o do “Estado avaliador” e o do “quase mercado”. A partir de Carvalho (2014), são exemplificadas, na figura 2, as principais características destes dois modos de regulação das políticas educativas.

REGULAÇÃO BUROCRÁTICO-PROFISSIONAL	REGULAÇÃO PÓS-BUROCRÁTICA
Centrada no Estado	Policêntrica
Escala Nacional	Múltiplas Escalas

³ As divergências encontradas parecem ir num movimento contrário: (1). diferentes combinações entre os modelos de “estado avaliador” e do “quase mercado”; (2). diferentes composições “mosaico” como resultado da sedimentação legislativa e das lógicas políticas aditivas e (3). diferentes processos de hibridação e recontextualização dos modelos. Estas divergências parecem resultar, sobretudo, dos diferentes contextos de partida em cada país (político, económico, histórico etc.); da hibridação dos novos modos de regulação com a situação existente; dos processos de sedimentação legislativa e das lógicas políticas aditivas (Barroso, 2005, p.738).

REGULAÇÃO BUROCRÁTICO-PROFISSIONAL	REGULAÇÃO PÓS-BUROCRÁTICA
Principais atores: decisores políticos, representantes dos profissionais "Comando e Controlo"	Maior diversidade de atores
Intervenção por normativos (+ incitamento), procurando mudar as regras	"Consulta, avaliação, contratualização, projeto, formação (...) "
	Intervenção através da reflexividade dos atores, também para mudar as representações da realidade

Figura 2 - Principais características dos modos de regulação das políticas públicas educativas: Figura adaptada de Ozga, J. (2014), "conhecimento, fiscalização e trabalho governativo" *Sysiphus – Review of Education*, vol. 2 (1): p.19.

É preciso notar que em relação a estes dois modos de regulação, conclui-se que "as regulações burocráticas e pós-burocráticas têm coexistido, em permanente tensão mais ou menos agudizada e com expressão diversificada e variável nas diversas áreas das políticas públicas e nos contextos históricos concretos" (Afonso, 2004, p.34). Barroso (2015), também reforça que não podemos ficar prisioneiros da falsa dicotomia que existe entre estes dois modos de regulação das políticas públicas educativas.

Ainda assim, parece existir o reforço de uma retórica de modernização e de uma lógica de privatização do ensino público, onde a tónica política é dada na maior visibilidade e atenção a um local contra as políticas centralizadoras (anos 1970/1980). A contratualização, a avaliação, os projetos passam a ser instrumentos de regulação mais comuns (ao invés da regra e da norma), apostando-se na autonomia e na prestação de contas (*accountability*); a quantificação das performances; a avaliação de resultados e a utilização de instrumentos de gestão privada (*benchmarking*), sendo por isso que alguns autores reportam a proximidade destes novos modos de regulação com a NGP.⁴ Oliveira (2018) apresenta como princípios fundamentais e características da NGP: (1). a dissociação das funções de execução e controlo; (2). a fragmentação das burocracias; (3). a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; (4). o reforço das responsabilidades e dos níveis de autonomia de execução da ação pública; (5). a gestão através de resultados e a contratação com o estabelecimento de metas/objetivos e avaliação de desempenho e (6). a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências.

As "boas práticas" apresentam-se assim como um tipo de instrumento de regulação pelas práticas baseadas na evidência, inspiradas no modelo anglo-saxónico, de fazer o que funciona, *Do What Works*⁵, que vai introduzir alterações na forma de trabalhar dos docentes e dos diretores, tornando o seu trabalho mais técnico, pragmático e voltado para a prática, e, também, nas formas de regulação, que passam a concentrar-se em sistemas de avaliação, prestação de contas e planos de melhoria.

Estamos, assim, perante a valorização da dimensão técnica do trabalho dos docentes e dos gestores em detrimento da dimensão ética e reflexiva, onde se vai criando uma cultura de dependência na maioria das escolas públicas portuguesas, o qual tem feito com que os diretores escolares, enquanto gestores públicos,

⁴ "A NGP não é uma entidade homogénea, mas resulta da sedimentação progressiva de novas maneiras de pensar a organização administrativa; a importação de práticas da administração privada, dos ensinamentos tirados da experimentação conduzida nos países anglo-saxões e de preconização de organismos internacionais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)" (Demazière, Lessard e Morrisette, 2013).

⁵ O autor João Barroso (2011), faz um pequeno historial do modo como evoluiu a regulação pelas práticas baseadas nas evidências nos EUA, desde a década de 90 do século XX, com a publicação de guias práticos educacionais para melhorar o ensino em sala de aula, até às políticas educacionais adotadas pelos presidentes Bush a Obama.

vivam em constante preocupação, ou mesmo obsessão, no que concerne ao atendimento das diferentes formas de prestação de contas - “accountability múltipla”⁶ - (Schillemans, 2015; Pollock e Winton, 2016).

O diretor presta contas pelas suas decisões, quer ao Conselho Geral, quer, sobretudo, ao Ministério da Educação (...). Mas não apenas. (...) também é crescente o escrutínio ou controle das famílias e dos stakeholders sobre as escolas (...) sobretudo em relação a resultados académicos mensuráveis (...) (Afonso, 2018, p.327).

E isto acontece porque os mecanismos de regulação não são independentes uns dos outros, a regulação nacional está cada vez mais dependente da regulação transnacional⁷ e a regulação do quase mercado influencia a microrregulação local, estando o diretor escolar, enquanto responsável máximo da sua escola, sujeito a pressões, na maioria das vezes contraditórias, no exercício das suas funções.

Em síntese, estamos perante dois modelos que de certa forma coexistem, por um lado um Governo burocrático, controlador e regulamentador, procurando assegurar pelo centralismo e pela hierarquização de processos de decisão e execução, a obediência a normas universais. Por outro lado, um modelo de governação que aparenta fazer apelo à negociação e à participação dos diferentes atores, onde se experiencia um maior controlo, através da obtenção de melhores resultados. Este efeito híbrido dos modos de regulação parece evidenciar-se, também, ao nível das relações estabelecidas entre países (transnacional), atendendo ao “efeito de contaminação”⁸ e de “empréstimo” de políticas educativas [educational policy borrowing] (Walford, 2001); e ao nível de utilização das relações estabelecidas no mesmo país (nacional e local), atendendo ao “efeito mosaico” e à sua diversidade e fragmentação ao nível da microrregulação (Barroso, 2006).

A emergência destes novos modos de regulação tem colocado na agenda dos Governos o tema da descentralização da educação. Tal como é referenciado por Barroso (2013, p.16) a “descentralização torna-se uma palavra-chave de quase todos os programas de Governo”, onde os contextos e as dinâmicas políticas e sociais, que favorecem uma dimensão mais ou menos alargada deste processo, são variados e, de certa forma, têm ganho um especial relevo nas últimas décadas, em que os modelos de organização dos sistemas educativos deixaram de ser tão centralizados, para envolverem cada vez mais níveis hierarquicamente inferiores. De acordo com Cruz (2012)⁹, as suas motivações são múltiplas: (ineficiência das soluções centralizadas, potencialização do princípio de subsidiariedade, legitimação social das políticas, etc.), mas, na maior parte dos casos, tendem a integrar-se em processos de reconfiguração do Estado e dos sistemas nacionais de ensino sempre orientadas para os princípios da eficiência, da responsabilidade partilhada dos diferentes atores em relação à formação das novas gerações, à gestão participada das escolas e ao desafio do aumento da qualidade do serviço público de educação.

⁶ Diferentes formas de prestação de contas - “accountability”, no sentido de um conjunto de mecanismos, formais e informais, que fazem com que as escolas respondam perante diferentes públicos e parceiros interessados nos resultados da educação, representa um dos maiores desafios que as escolas - e os seus diretores, em particular, - estão a enfrentar (Barzanò, 2009, p. 28).

⁷ Por “regulação transnacional”, entende-se, um conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” de decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2005b, p.44).

⁸ “Efeito de contaminação” existe ao nível da transferência de conceitos, políticas e medidas postas em prática, nos diferentes países, à escala mundial (Barroso, 2005b, pp. 45-46).

⁹ Maria Clara Cruz defendeu, em 2012, a sua dissertação de doutoramento em Educação - Administração e Política Educacional, em que elabora o “estado da arte” das políticas públicas de descentralização suficientemente exaustivo, atualizado e rigoroso, que nos dispensa de alongarmos excessivamente esta conceptualização - vd. Conselhos Municipais de Educação: Política Educativa e Ação Pública, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

A descentralização da educação surge, desta forma, como uma das medidas mais emblemáticas da atualidade, onde a administração central tem vindo a assumir um grande interesse e vontade na sua promoção, não só como fator de modernização e inovação, mas também de aproximação ao local, até pela capacidade de envolver os diferentes atores na comunidade.

2.2. A descentralização como medida emblemática das políticas educativas da atualidade

O tema descentralização da educação contempla uma variedade de entendimentos e de conceções valorativas, o que torna controvertido e polémico o respetivo debate na literatura internacional e nacional. Segundo Antunes (2003), “um dos grandes benefícios da descentralização, quer em termos políticos, quer em termos económicos, é o de permitir uma diversidade de respostas políticas e de afetação de recursos, contribuindo simultaneamente para uma efetiva socialização, ou seja, a interiorização dos valores democráticos na sociedade, incluindo a participação política”.

A descentralização é um processo pelo qual, através da lei, se transferem poderes de decisão, até aí pertencentes a órgãos do Estado, para os órgãos próprios de entidades independentes do Estado central, e que no âmbito da administração pública assume duas formas: a descentralização funcional e a descentralização territorial. No primeiro caso, a descentralização verifica-se mais por razões de ordem técnica que política, com a transferência de certas funções da administração central para órgãos ou instituições especializadas; por outro lado, no segundo caso, verifica-se sem qualquer dependência hierárquica dos órgãos do poder central, sendo então transferidas atribuições da administração central para instituições regionais ou locais, consideradas competentes e responsáveis para decidir sobre certas matérias (Pinhal, 1994). Contudo, os processos de descentralização são usualmente antecidos por atuações de desconcentração: «a administração central “vende” desconcentração por descentralização, combinando uma retórica descentralizadora com normativos meramente desconcentradores (ou mesmo recentralizadores)», conforme nota Formosinho (2005, p.26).

Perante este breve enquadramento, pretende-se analisar e descrever o processo de descentralização da educação, enquanto fenómeno político e social, o qual, na contemporaneidade, tem vindo a colocar-se como estratégico para os projetos de recomposição do papel do Estado. Com esta finalidade, Miguéis (2016) menciona que os esforços necessários para que Portugal melhore os seus indicadores relativos à educação e se aproxime das metas definidas para a União Europeia exigem a convergência estratégica de múltiplos atores envolvidos na educação. Os poderes legislativos, executivo e autárquico, as instituições escolares, bem como as famílias e a sociedade em geral, têm importantes papéis a desempenhar neste empreendimento que é a educação. Importa, pois, que se distribuam melhor e mais eficazmente as tarefas e as responsabilidades que a cada um devem ser cometidas.

De facto, Portugal acompanhou a tendência verificada em alguns países europeus para alterar substancialmente o papel do Estado nos processos de decisão política e na administração da educação e procurou dar desenvolvimento aos princípios de democracia e descentralização consagrados na CRP. A publicação da LBSE¹⁰ é considerada o marco desse processo de mudança, pois é a partir desta Lei que emerge

¹⁰ A LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, aprovada em 24 de julho de 1986 pela Assembleia da República), na linha da Constituição, consagra o direito de participação democrática de todos os interessados no processo educativo – professores, alunos, associações de pais

a ligação da escola ao território local e é valorizada a participação dos diversos intervenientes no processo educativo, procurando favorecer a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades (Formosinho e Machado, 2005); deste modo, concretizam-se medidas tendentes a descentralizar decisões que favorecem a emergência de parceiros fortes e autónomos a nível local (Canário, 1998).

Contudo, Formosinho e Machado (2005) consideram que a década de 80 é marcada por uma “retórica descentralizadora com práticas de centralização desconcentrada” (2000, p.63). Isto porque, a CRP consagra, a par da descentralização, o princípio da desconcentração, no n.º 2 do artigo 267.º, estatuinto, nessa sede, que “a lei estabelecerá formas de desconcentração administrativa, sem prejuízo da necessária eficácia e unidade de ação e dos poderes de direção e superintendência do Governo”. Trata-se, assim, de um processo de desconcentração, que incide os seus poderes em tarefas predominantemente técnicas, mantendo-se no topo as decisões mais substanciais de natureza política, legislativa ou regulamentar (Fernandes, 2005, p.56).

Ainda assim, “nos trabalhos preparatórios da reforma do sistema educativo realizada no final da década de 80, na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo” apareceu, pela primeira vez em Portugal, a ideia de território educativo, segundo a qual a escola pública devia ser “o tempo e o espaço de encontro de uma comunidade – alunos, professores, famílias, interesses sociais, económicos e culturais – organizada e mobilizada para a construção de um projeto de desenvolvimento dos seus recursos humanos, que não pode confinar-se ao tempo e aos espaços escolares mas que deverá alargar-se a outros tempos e espaços, associando a dimensão escolar à dimensão extraescolar, de maneira a identificar e a concretizar respostas educativas próprias” (Pinhal, 2014, p.9).

Denota-se, portanto, a partir da LBSE, uma dupla preocupação do legislador: por um lado, uma intenção de descentralização política, que promova uma maior participação local e uma democratização na gestão do sistema; por outro lado, manifesta-se uma vontade de desconcentrar, ou seja, transferir competências para órgãos hierarquicamente menos elevados, no sentido de conseguir uma gestão mais eficiente (Canário 1996, p.67).

De facto, neste processo de transição dos modos de regulação da educação, a descentralização pode ser encarada de várias maneiras, dando origem a soluções com significados políticos muito diferentes, integrando muitas das vezes soluções mistas e articuladas, consoante as realidades locais (Barroso, 1997). Segundo o mesmo autor, a emergência do local faz-se de acordo com duas lógicas de potencial, associadas ao processo de descentralização da educação: na lógica de modernização e inovação e na lógica da territorialização (Barroso, 2013).

A descentralização, na lógica de modernização, surge associada a um lento processo de recomposição do papel do Estado na definição, provisão e controlo das políticas educativas, com a adoção de medidas de desconcentração e de descentralização administrativa, no quadro de uma NGP. Estes novos modos de gestão defendem e protagonizam uma alteração das práticas de gestão, sugerindo, entre outros, a utilização de

– e particularmente o direito de participação na gestão democrática das escolas. “Os professores e os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas nos termos da Lei”; “A Lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino” (n.ºs 1 e 2 do artigo 77.º da Constituição).

mecanismos de mercado, a adoção de práticas e ferramentas até então caracterizadoras dos agentes privados, com recurso a novas modalidades de relacionamento entre administradores e administrados (contratualização); ao reforço da democracia local; bem como ao estabelecimento de parcerias entre os vários agentes públicos e privados (inclui a solução da privatização e da empresarialização de serviços, da construção de redes e de parcerias como forma de gestão em rede), onde a tónica passa a ser dada à eficácia e eficiência da escola pública, de visão gerencialista, alicerçada numa perspetiva técnica das organizações educativas. Esta lógica parece ter-se acentuado como medida de ultrapassagem da ineficácia do Estado, dos seus efeitos e para melhorar o serviço público prestado ao cidadão.

Tal como nota Barroso (2015),

(...) é dada uma maior atenção e visibilidade, na retórica política, ao “local”, que passa a ser visto, sobretudo, como lugar de modernização e de mobilização para a melhoria do serviço público.

A emergência do local aparece assim associada ao surgimento de novos modos de regulação. Estes novos modos de regulação que se podem designar genericamente de pós-burocráticos caracterizam-se, sobretudo, pelo facto de não se basearem, como no modelo burocrático, na legitimidade da racionalidade e da lei, consideradas simultaneamente como formas de coordenação e fonte de valores (Barroso, 2015, pp.23-24).

Tendo em vista o identificado objetivo, o referido autor sublinha as principais finalidades da descentralização na lógica da modernização: aproximar o local de decisão do local de aplicação; ter em conta as especificidades locais; promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão; reduzir a burocracia estatal; libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica (Barroso, 2015). Aspetos igualmente reforçados no preâmbulo do Decreto-Lei nº 30/2015, de 12 de fevereiro, quando se lê como principais vantagens de uma “organização administrativa mais descentralizada”: ganhos de eficiência e eficácia; promoção da coesão territorial; melhoria da qualidade dos serviços prestados; racionalização dos recursos disponíveis; e responsabilização política mais próxima e eficaz.

Esta lógica de descentralização mais administrativa, segundo Barroso (2015, p.25), faz-se “limitando-se a transferir as táticas e algumas competências instrumentais de natureza executória do Estado para a periferia, num processo de regulação de burocracia tecnológica (com recurso às múltiplas plataformas informáticas de recolha e tratamento de dados) ou, *a posteriori*, pela avaliação que se transforma (pelas normas e procedimentos adotados) num poderoso instrumento de governação associado aos dispositivos de *accountability* (prestação de contas)”. Maroy (2006, p.54) reforça estas ideias, ao afirmar que a valorização dos resultados e a busca da eficácia são privilegiadas por comparação com as regras do direito. “A racionalidade continua a ser valorizada, mas ela é reduzida, sobretudo, à racionalidade instrumental. Entramos num regime de «*performatividade*» (Ball) onde o que importa são os resultados tangíveis, mensuráveis, justificáveis (...).” O controlo *a priori*, pelas normas, é substituído pelo controlo *a posteriori*, pelos resultados. Assiste-se igualmente ao desenvolvimento da “regulação pelos instrumentos” (boas práticas, contratos, avaliação, etc.).

Face ao exposto, e sintetizando-se os aspetos inerentes à descentralização na lógica da modernização, parece evidenciar-se um esforço, por parte de todos os agentes envolvidos, para melhorar o nível do serviço público, adotando-se práticas e experiências identificadas com o movimento da NGP. Assim, segundo este modelo de gestão, a tradicional administração pública deve evoluir para uma estratégia onde cria pontes e estabelece parcerias com os demais agentes do mercado. Com isto promove a especialização e ganha em termos

de eficiência, permitindo ainda que o poder público se concentre na definição de opções para as políticas públicas e de regulação do mercado, onde as tarefas operacionais da administração pública estão a cargo de outros agentes (públicos, privados). Pretende-se flexibilizar e adaptar instrumentos de gestão disponíveis à nova realidade da globalização, dos constrangimentos financeiros e da maior exigência por parte dos cidadãos. Advoga-se também, a necessidade de implementar práticas de responsabilização e avaliação dos resultados obtidos pela gestão pública, baseando-se sobretudo em critérios de gestão, em vez dos de confiança política.

Contudo, e segundo Barroso (2015), a distribuição de responsabilidades entre os diferentes níveis da administração pública não pode ser uma questão meramente instrumental, que resulta da diferente afetação de atribuições, competências e de recursos totalmente controlados pelo Estado (...), onde este processo de descentralização administrativa vê o local como um lugar homogêneo e esquece a pluralidade de atores que o habitam e as tensões e conflitos naturalmente existentes entre o Estado, o município, os professores, os pais e outros membros da sociedade local.

Por isso, “é preciso colocar o centro estratégico da mudança no território (territorialização) e na pluralidade de atores em presença e não, como se fazia até aqui, em cada nível da administração, isoladamente” (Barroso, 2018)¹¹.

A abordagem de um território (um concelho), não pode ignorar que esse território tem uma dimensão geográfica e física, mas também política, social e cultural e que, para além dos professores, dos pais e outros familiares, as associações, as coletividades e os eleitos locais fazem parte ativa desse território, influenciando as questões educativas e escolares com intensidades diferentes (Benavente, 1994, p.60).

De resto, verifica-se que o reforço de autonomia às escolas surge como instrumento de melhoria da qualidade do ensino, indo no sentido de a “territorializar”, isto é, assumir que as autonomias das escolas, bem como outras configurações de escola, têm de assentar numa lógica territorial.

A lógica política da territorialização surge no âmbito da melhoria da escola pública, de visão cultural e pedagógica, alicerçada numa perspetiva social das organizações educativas, onde, segundo Barroso (2015), se pretende

deslocar a discussão sobre o processo de descentralização do plano dos “instrumentos” (as competências a delegar) para o plano dos princípios e, neste caso, fazer a crítica do conceito de “descentralização administrativa” (em que a política pública é vista sobretudo como ação normativa do Estado) e propor a sua integração numa abordagem mais vasta através do conceito de “territorialização da ação pública” (em que a política é vista como uma construção social fruto da interação dos seus diversos agentes).

A descentralização é a resposta a um problema de proximidade do centro em relação à periferia; a territorialização é a resposta a um problema de articulação entre os diferentes centros de decisão que atuam no território. No primeiro caso o que parece estar em causa é a aplicação local de uma ordem nacional; no segundo caso, é a construção de uma ordem educativa local (Barroso, 2015, p.22).

Neste contexto, Barroso (2005b, pp.140-141) apresenta as seguintes finalidades da territorialização: (1).contextualizar e localizar as políticas e a ação educativa, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações; (2).conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias); (3).fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de

¹¹ Em terceiro Encontro Políticas Públicas e Gestão Escolar, realizado em 28 de setembro de 2018, em Lisboa.

ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação e (4).passar de uma relação de autoridade baseada no controlo "vertical", monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e "horizontalização" dos controlos (centrais e locais).

Desta forma, o referido autor sintetiza estas ideias, afirmando que nas últimas décadas temos assistido em Portugal a um processo de alargamento das competências autárquicas em matéria de educação. Este fenómeno tanto decorre da sua conceptualização como lugares de modernização e inovação administrativa (numa perspetiva inspirada pelos princípios da NGP), tal como já referimos, como da expectativa que, por estarem mais próximos das populações que servem, os municípios possam melhor resolver os problemas autopercionados pelas suas comunidades (Barroso, 2013). É nesta dicotomia, aqui expressa pelo autor, que se tem colocado o tema da descentralização da educação em Portugal, desde os anos 80 até ao Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, procurando, agora, o legislador responder às questões colocadas acerca deste processo, clarificando o papel de cada um dos atores: a escola, por um lado, com todos os seus intervenientes e os municípios; por outro lado, definindo as suas responsabilidades e procurando aproximar muito mais a escola aos municípios e *vice-versa*.

A partir do referido Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, assistimos ao que Pinhal (2012) identifica quando refere que este processo de territorialização “corresponde à construção de políticas locais, de conceção e execução autónomas, dentro dos limites da intervenção local que tenham sido definidos por lei” (p.272). Segundo este mesmo autor, na territorialização, o local assume-se, umas vezes, como “quadro de realização contextualizada de políticas nacionais” e, outras vezes, “como quadro de produção de políticas próprias de base comunitária ou de base institucional” (p.272).

Barroso (1999), a este propósito, refere que a emergência do local não é nem nunca poderá ser um processo linear de transferência de competências e de recursos entre o centro e a periferia, entre o nacional, regional e o local, mas sim um processo complexo que impõe uma disputa e partilha, que se exigem permanentes, de poderes formais e informais entre diversos atores em busca de uma “regulação sociocomunitária”, resultado de um novo equilíbrio entre

o Estado – os professores – e os pais dos alunos na administração da educação e em particular na regulação local da escola pública (...) e da alteração de papéis destes três polos de regulação das políticas e da administração pública (Barroso, 2013, p.23).

Este processo complexo envolve vários atores e espaços de atuação, sendo criador de potencialidades de territorialização arrojadas, criativas e inovadoras.

O local emerge assim dum complexo jogo de multirregulações caracterizado pelo reforço da regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional, o alargamento da regulação intermédia (desconcentração e descentralização), a emergência de espaços de regulação resultantes da interdependência das escolas, a diversidade de lógicas na regulação interna das escolas (Barroso, 2013, p.19).

De salientar que estes aspetos são ainda reforçados por Barroso (2015), na análise que realiza, no âmbito do PAE, onde refere que,

é neste quadro de existência de uma regulação multipolar, que se torna útil convocar o conceito de “territorialização das políticas educativas”. Este conceito é utilizado para significar uma grande diversidade de

princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política. Trata-se de um conceito difuso que traduz uma realidade complexa e global de transformação das relações entre o Estado e a educação, nos finais deste século e que não se esgota na dicotomia tradicional entre "centralização" e "descentralização" (Barroso, 2015, p.25).

No entanto, apesar de difícil conceptualização e na maioria das vezes retórico, a existência do processo de territorialização é uma condição essencial para a criação de uma "nova ordem educativa local", que deverá contar com o envolvimento de entidades públicas e privadas, associações, redes informais e movimentos sociais, em percussão de um caminho que leve a uma melhor qualidade do ensino (lutando contra ordens híbridas que conjugam, ao mesmo tempo, liberalismo e burocracia e que polarizam regimes de pensamento e de ação incompatíveis e inconciliáveis, como o compromisso, a impotência e a compaixão), tal como defende Ben Ayed (2009).

Em jeito de síntese, o discurso da competitividade e da implementação da lógica de mercado comandam a agenda política do Estado e, ao mesmo tempo, são usados interna e externamente para legitimar essa mesma agenda. Conjuntamente, a reestruturação global, regional, nacional e local modificaram a natureza e o âmbito da legitimação e bem assim o modo como este se constitui como um problema para o Estado (Robertson e Dale, 2001). Assim, a tendência para a mudança de um Estado educador para um Estado-regulador (Barroso, 2003) tem por pressuposto o discurso neoliberal, segundo o qual com "menos" Estado, mas maior fiscalização, se obtém melhores resultados. Este processo origina uma redefinição no papel e funções do Estado no plano social e económico, provocando constrangimentos e conflitos de poder no que respeita ao seu controlo político, com a redistribuição de poder entre o Estado e a comunidade, entre o central e o local. A territorialização das políticas educativas marca uma rutura ideológica e cultural com a tradição centralista e universalista e produz novas formas de articulação entre o nacional e o local. Nesta perspetiva, a abertura social da escola apela para relações com outras instâncias e para uma nova etapa que passa pelo (re)investimento educativo ou pedagogismo social (Charlot, 1997). Assim, a escola encontra-se, atualmente, numa encruzilhada de relações com outras instâncias sociais com interesses diretos ou indiretos na educação e na formação.

O debate sobre as questões da descentralização e territorialização da educação, materializadas nas formas políticas de organização do Estado e na regulação local da educação, não têm, na opinião dos autores, acompanhado efetivas ações de descentralização da educação. Embora importe referir que, sendo uma área recente de investigação, no âmbito da administração e gestão escolar, foram poucos os estudos encontrados que foquem efetivamente os aspetos inerentes à forma como os municípios vão recebendo as orientações/tendências deste processo de descentralização em curso, o que corrobora a pertinência de conhecer as perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação em Portugal, num concelho em particular.

2.3. Estudos sobre o diretor escolar

Este tópico tem como objetivos, a partir dos estudos sobre o diretor escolar e no âmbito do processo de descentralização da educação, dar a conhecer os possíveis efeitos que os modos de regulação das políticas

educativas, dado o seu caráter híbrido, podem desencadear no trabalho quotidiano do diretor escolar, enquanto responsável máximo da sua escola. Assim, num primeiro momento, apresentam-se estudos que mostram a diversidade das funções e papéis desempenhados pelo diretor escolar, num contexto de múltiplas tarefas que têm de gerir simultaneamente, e, num segundo momento, apresentam-se as pressões e tensões enfrentadas pelo diretor escolar, a partir de mecanismos contraditórios que vão sendo impostos pela regulação da educação.

A abordagem ao papel e às funções dos diretores, também surge fundamentada nas investigações de Barroso (2005c) a respeito do trabalho dos diretores escolares em Portugal, numa perspetiva evolutiva, sobre os papéis assumidos pelos reitores (1836-1960) antes e depois do período do Estado Novo, e sobre as funções dos diretores executivos, a partir dos anos 90. A sobreposição de funções do diretor escolar sempre existiu ao longo do tempo, naquilo que Barroso (2005c), designa como uma “duplicidade de papéis” e os diretores desde sempre estiveram “assoberbados pelas tarefas administrativas” e, ao mesmo tempo, preocupados com “as pessoas” e com a sua dimensão de líder da organização, adotando “estilos de gestão” diferentes, em função das estratégias que implementam para ultrapassar estas conflitualidades. Segundo o mesmo autor, estas conceções surgem no dia-a-dia do diretor, não aparecendo isoladas e existindo “(...) uma continuidade evidente nas funções exercidas por estes responsáveis da gestão de topo das escolas”, salvaguardando as devidas especificidades legais e as práticas nas escolas (Barroso, 2015, p.162).

Através do seu estudo (Barroso, 2005c, pp.162-163), são apresentadas quatro conceções diferentes do gestor, que consolidam referências e princípios distintos relativamente ao modo como o diretor exerce as suas funções:

- a) “conceção burocrática estatal e administrativa”, na qual o diretor é visto como um representante do Estado na escola, “executante e vigilante do cumprimento de normas emanadas do centro. Controlo entre o Ministério e sua administração central ou regional e o conjunto de professores e alunos que frequentam a escola”;
- b) “conceção corporativa, profissional e pedagógica”, em que o diretor é visto “como um intermediário - *primus inter pares* - entre a escola e os serviços centrais e regionais do Ministério, assegurando a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, diante as pressões burocráticas e financeiras impostas pela administração”;
- c) “conceção gerencialista”, na qual o diretor é “visto como um gestor de uma empresa, mais interessado com “a administração dos recursos, com a formação e competências técnicas específicas, com o grande objetivo de garantir a eficiência dos resultados alcançados”;
- d) “conceção político-social” na qual o diretor é “visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo como objetivo a consecução de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos”.

O autor menciona também a conflitualidade que existe na distribuição de funções do diretor escolar, a partir da investigação que realizou com Sjorsley em 1991. Um estudo comparativo sobre as estruturas de

administração das escolas nos Estados Membros da Comunidade Europeia, em que distribuíram as funções do diretor segundo quatro domínios diferentes: administrativo e financeiro; pedagógico e educativo; relações internas e relações externas, tendo verificado que há sempre grande conflitualidade entre o gestor administrativo e o gestor pedagógico, entre o “líder administrador” e o “líder profissional” (2005c, p.150).

A este propósito, Fernandes (1996), também definiu quatro estilos de gestão:

- a) o estilo “Integrador”, define-se como um perfil interativo que se foca no processo e na mudança. Um diretor que pratica este tipo de gestão consegue manter um bom clima ao nível das relações humanas, bem como a identificação e o sucesso dos objetivos;
- b) o estilo empreendedor é um perfil criativo mais direcionado para os resultados e para a mudança. Promove a implementação de novos projetos, mas sempre centrado nos resultados;
- c) o estilo burocrático, é um perfil administrativo que tanto se direciona para os processos como para a estabilidade da organização;
- d) o estilo produtivo é definido como sendo um perfil executivo que se preocupa com os resultados, mas também com estabilidade da organização; não aceita os riscos da implantação de novos projetos como acontece no estilo de gestão empreendedor.

Henry Mintzberg (1986)¹² surge como uma referência incontornável nesta dimensão de análise, com o seu estudo sobre os executivos, que podemos transpor para a caracterização do diretor como gestor, ao nível dos papéis que assume. Na sua investigação refere que a gestão deve ser vista como uma prática cuja dinâmica resulta da arte, que é a capacidade criativa e visionária dos gestores, a ciência que é o conjunto de conhecimentos utilizados como ferramentas de análise e, por fim, a habilidade prática que surge da experiência adquirida no quotidiano do trabalho da gestão. Esta investigação permitiu-lhe identificar dez papéis desempenhados pelos gestores que se agrupam em três famílias e que são passíveis de estender aos gestores escolares: (1). papéis interpessoais (relação); (2). papéis de informação; e (3). papéis de decisão, tal como se apresentam na figura 3.

AUTORIDADE FORMAL E STATUS

PAPÉIS INTERPESSOAIS	PAPÉIS INFORMAIS	PAPÉIS DECISIONAIS
Imagem de chefe Líder Contacto	Monitor Disseminador Porta-Voz	Empreendedor Mediador de distúrbios Alocador de recursos Negociador

Figura 3 - Papéis do gestor (Mintzberg, 1986)

Os papéis descritos pelo autor não se separam com facilidade, acabando por estar interligados. Para este autor, há uma cadeia de legitimação dos papéis que se inicia na autoridade formal, primeiro elo de uma

¹² Uma referência obrigatória na caracterização da função de diretor no sentido executivo do termo é dada pelo estudo de Mintzberg (1986). O autor refere quatro mitos desmistificando-os: o executivo não é um planeador sistemático e reflexivo; o seu ritmo de trabalho é frenético; as atividades que desempenha são breves, descontinuas, de índole variada e essencialmente orientadas para a ação; o executivo realiza tarefas de rotina, desde cerimónias, negociações, obtenção de informações externas através do seu status; as fontes preferenciais de informação são informais e não formais.

cadeia, que confere *status* que leva às relações interpessoais, e estas, por sua vez, conduzem ao acesso à informação, o que permite a tomada de decisões e o delineamento de estratégias.

Não há, segundo Mintzberg (2010), um equilíbrio perfeito entre todos os papéis de modo a garantir a eficácia do gestor. A forma com que serão desempenhados depende da organização, do contexto, das circunstâncias, do perfil e da postura de cada gestor (Machado, 2013, p.9).

Ainda com fundamento em Mintzberg (1986) é relevante salientar que o desenvolvimento dos papéis descritos dos gestores apresentam a ação diária como foco essencial e decorrem de forma fragmentada, descontínua e em curtos períodos de tempo. Estas contingências traduzem-se num trabalho revestido de grande pluralidade e de carácter rotineiro, protocolar, com recurso constante a informações de carácter informal, o que deixa cair por terra alguns mitos relativos ao trabalho dos gestores.

Dinis (2002), no seguimento da apresentação dos papéis incorporados pelo diretor escolar, destaca a “dualidade de papéis” desse cargo, que se dividem em vertentes predominantemente de carácter profissional e educativa (líder profissional) e as de gestão (chefe executivo), e qualquer uma das duas poderá exercer-se internamente ou externamente. A legislação portuguesa sobre a gestão escolar aponta para uma gestão em que um gestor escolar também é um professor, na esteira do que preconiza Dinis (2002), reforçando que o diretor escolar executa tarefas administrativas, mas não poderá excluir a parte pedagógica e ao mesmo tempo deve aceitar a participação dos seus pares na tomada de decisões, uma vez que foi eleito por eles. Este autor também menciona que “a separação entre a atuação do profissional, como administrador, como líder profissional, como chefe executivo apenas faz sentido como operador heurístico” (Dinis, 2002, pp. 119-120), uma vez que existe uma correlação intrínseca entre papéis.

Barrère (2006), a partir de um estudo realizado por Mintzberg (2004), investigou e acompanhou o quotidiano de vários diretores de escolas francesas, a partir do qual foram realizadas várias entrevistas e inquéritos de onde foram extraídos relatos de experiências significativas do seu dia-a-dia. Depois de fazerem esta listagem diária das suas tarefas, houve uma tomada de consciência por parte dos diretores da dificuldade em reconstituir um dia de trabalho, pela multiplicidade de tarefas que têm de desempenhar diariamente. A referida autora agrupa as tarefas do diretor em três tipos: (1). tarefas administrativas; (2). tarefas relacionais; e (3). tarefas decisórias, numa lógica de ideias similar aos papéis, anteriormente descritos por Barroso (2015).

As tarefas administrativas fazem-se notar neste estudo, por serem aquelas que ocupam cerca de um terço do tempo dedicado ao trabalho de gestão, sendo comparadas ao trabalho burocrático, muitas vezes antagónico da gestão organizativa da escola e, por isso, as mais criticadas. Os diretores consideram-nas ingratas e pouco “nobres”, exceto se envolverem algum grau de decisão e, nesse caso, tendem a considerá-las menos “desqualificadas”. Estas tarefas não delegáveis obrigam os diretores a estar ocupados com questões “marginais e pouco importantes para a vida da escola” (Barrère, 2006 citando Mintzberg, 2004, p.48).

Cattonar (2006) realizou uma pesquisa sobre o trabalho dos diretores nas escolas do Canadá. Esta pesquisa mostra que a maioria dos diretores tem uma visão relativamente agradável em relação aos impactos das transformações escolares e que estes consideram que o seu trabalho engloba a execução de inúmeras tarefas de responsabilidade, mas que lhes proporciona satisfação profissional a vários níveis. A pesquisadora da Universidade de Montreal conclui, através do mencionado estudo, que as principais tarefas realizadas pelos

diretores no Canadá são essencialmente de cariz administrativo como “a prestação de contas, a supervisão de professores e a ordem interna” (2006, p.197) e reforça que os diretores “vivem fechados no seu gabinete por razões burocráticas” (2006, p.58), não tendo tempo para se dedicar às verdadeiras tarefas pedagógicas que exigem reflexão antes da tomada efetiva de decisão, criando-se, deste modo, tensões na ausência de tempo dedicado para pensar no projeto da escola.

As tarefas relacionais, segundo Barrère (2006), dizem respeito às reuniões, à “presença no terreno” e à gestão de conflitos entre os vários atores; “a presença do diretor e as suas competências relacionais são descritas não só como uma forma de acompanhar os problemas, mas, certamente como forma da sua resolução” (p. 56). Refere a autora que, quanto mais visível for a presença do diretor na escola e quanto melhores relações estabelecer, mais a comunidade reconhece e sente um trabalho efetivo, assumindo, assim, a interação com os membros da comunidade educativa, uma forma crucial de legitimar a sua autoridade. Esta área de interação surge como área central da atividade do diretor, pois integra as interações e relações formais ou informais que se desenvolvem neste contexto, ao nível das relações internas e externas.

No estudo de Cattonar (2006) referem-se como importantes tarefas, realizadas pelos diretores do Canadá, as tarefas também de cariz essencialmente relacional, tais como: “a supervisão de professores, a gestão das relações com os pais e o desenvolvimento de parcerias com o meio no qual a escola está inserida e a promoção da escola na comunidade” (p.206). Os diretores canadianos envolvem-se igualmente com tarefas quotidianas na gestão das relações externas “sensibilização da comunidade, resolução de conflitos com as famílias, coordenação da participação dos pais e desenvolvimento de parcerias com o meio local” (p.197).

Segundo Barrère (2006) é preciso oportunidade, inspiração e dedicação, sendo este um processo reflexivo e moroso, que se adia constantemente por conta das tarefas administrativas e das tarefas relacionais, na simultaneidade das suas múltiplas temporalidades. A referida autora, em seu estudo, menciona que os diretores são confrontados na sua ação com várias temporalidades que têm de gerir simultaneamente: o tempo longo do projeto e o tempo curto das microdecisões; o ano escolar; os períodos letivos; os dias e as horas; etc. (pp.59-69). Ou ainda terem de desempenhar tarefas conflituais, como por exemplo: tarefas administrativas; relacionais; decisórias; dirigir os professores; os alunos; o pessoal não docente; interagir com a administração; com as autarquias; com as famílias; com as associações e empresas locais (pp.47-59).

No seu estudo, Barrère (2006) faz notar que o poder decisório também legitima a autoridade do diretor e valoriza o seu trabalho enquanto gestor, tal como as relações interpessoais. Neste contexto de reconhecimento e valorização do trabalho do diretor escolar, Cattonar (2006) preconiza que os diretores das escolas no Canadá, apesar da sobrecarga de trabalho a que estão sujeitos, pelo grande número de tarefas desgastantes, “principalmente por serem breves, dispersas e fragmentadas (...), entendem-nas como algo estimulante, que proporciona uma “sensação exaltante da ação” e reforça o sentimento de utilidade” (2006, p.198).

Barrère (2006) diz-nos que as tarefas de poder decisório (tomada de decisão), permitem a construção da política educativa da escola, dependendo unicamente da gestão que o próprio diretor faz do seu contexto educativo e por isso serem consideradas as mais legítimas e recompensadoras do cargo do diretor. Os diretores

assumem como “verdadeiro trabalho: a tomada de decisão” (p.57). Segundo esta autora, o fulcro da ação do diretor são as grandes decisões e as micro-decisões de comprometimento com o projeto de escola, a definição das ilhas pedagógicas orientadoras e o desenho dos contornos do futuro da escola.

Cattonar (2006), concluiu que os gestores canadenses valorizam também muito mais as tarefas de caráter decisório, nomeadamente as ligadas ao trabalho pedagógico como: “a distribuição da carga horária e atribuição de turmas, elaboração da missão e do regulamento da escola” e a “distribuição e elaboração do orçamento” (p.198).

Face ao exposto, constata-se que os estudos referidos refletem efeitos híbridos no trabalho quotidiano do diretor escolar, que parecem acentuarem-se com as mudanças que vão ocorrendo nos modos de regulação das políticas educativas. Isto porque, a ausência de uma definição em relação ao modelo de gestão da escola produz efeitos no trabalho do diretor escolar, tornando cada vez mais distante a “visão unicorniana” que se pode ter ou exigir do diretor escolar, tal como nota Barroso (2010). Assim, a diversidade de conceções/papéis que o diretor escolar desempenha; as múltiplas temporalidades simultâneas, que têm de gerir, na sua ação; ou ainda as tarefas conflituais que têm de desempenhar, são exemplos práticos, aqui referenciados, dos efeitos da hibridez da regulação sobre o trabalho quotidiano do diretor escolar.

Percorrendo este caminho de revisão de literatura, acerca dos papéis, tarefas, conceções e lógicas de ação inerentes ao diretor escolar, destacam-se estudos associados à emergência de um novo perfil de diretor escolar, atendendo ao contexto de regulação das políticas públicas educativas, quase sempre em resposta às demandas da NGP.

A desprofissionalização do trabalho docente é, de algum modo, sincrónica com a profissionalização do trabalho do diretor (gestor) enquanto trabalho especializado distinto da docência e cada vez mais afastado das questões pedagógicas (Afonso, 2018, p.333).

Rinne et al. (2016) reuniram a opinião de diretores de escolas de oito países¹³ europeus sobre as mudanças nas políticas de educação, identificando respostas às novas exigências do neoliberalismo, reforma implementada em grande parte dos países europeus, desde a década de 80, reconfigurando-se as relações entre o Governo e as escolas. O estudo enquadra-se num contexto de incremento da autonomia escolar nestes países e avalia a quantidade de autonomia que os diretores têm para tomar decisões sobre a vida da escola. Analisadas as dimensões relativas ao poder de decisão dos diretores e a importância de diferentes áreas de tomada de decisão, o estudo conclui que:

- a) “o poder de decisão pode residir no Governo central ou nas autoridades regionais e locais que delegam ainda partes desse poder às escolas” (Rinne et al., 2016, p.771), aparentemente numa lógica vertical de descentralização efetiva de delegação de competências;
- b) os diretores têm mais poder de decisão na escolha dos métodos de ensino (questões pedagógicas) e menos poder na decisão sobre questões financeiras;
- c) os diretores consideram como mais importantes na tomada de decisão as áreas do recrutamento de pessoal (destacada como primordial em todos os países), a segunda mais considerada foi a dos

¹³ Finlândia, França, Alemanha, Itália, Holanda, Polónia, Eslovénia, e Reino Unido

métodos de ensino e, a menos importante, a área relacionada com os critérios de admissão de estudantes.

Rinne et al. (2016), também referem que “como resultado do movimento em direção ao gerencialismo, à descentralização e à orientação de mercado da educação, a liderança pedagógica é agora acompanhada de responsabilidades por lucratividade, marketing (...) e prosperidade na competição” e que “por toda a Europa, os diretores se tornam cada vez mais parecidos com diretores de administração das suas escolas” (Rinne et al., 2016, p.781), evidenciando-se a emergência de um novo perfil de diretor, em resposta às demandas da NGP.

Do mesmo modo, e reportando-se ao contexto brasileiro, Oliveira et al. (2014), através dos seus estudos, notam que as mudanças exigidas no perfil do diretor e nos seus modos de gestão, resultam, em resumo, da conjugação: (1). da necessidade de reconfiguração do papel do Estado; (2). das reformas de orientação mais gerencialista que compreendem dinâmicas de funcionamento mais flexíveis e de maior proximidade com o modo de organização e gestão das organizações empresariais (NGP); (3). das medidas descentralizadoras que alteraram as rotinas administrativas no quotidiano das escolas com sobrecarga do trabalho do diretor; (4). da maior democratização da educação com apelo a mais transparência, mais participação e mais coletivização da vida escolar; (5). da crescente exigência e influência dos organismos internacionais no que se refere à *accountability* da eficácia escolar; (6). da premissa de maior autonomia para as escolas (no caso do Brasil, já que em Portugal o processo é de descentralização para as autarquias) e consequente acrescida responsabilização do diretor; e ainda (7). das profundas mudanças na organização do trabalho dos professores, atores principais da vida da escola.

Neste contexto, Viseu e Carvalho (2018) fazem notar, outrossim, que no centro das reformas, na Europa e, em Portugal, estão orientações inspiradas no cânone da NGP, com as quais os diretores das escolas também tiveram de lidar: a qualidade da educação; a modernização; a avaliação de desempenho; a responsabilização e a competitividade entre escolas. No seu estudo, os referidos autores investigaram a forma como dezoito diretores percecionam as influências da NGP em Portugal, aplicadas no contexto das políticas nacionais e locais, partindo dos referenciais históricos do papel do diretor. Salientam que os diretores sentem que a sua ação é de grande proximidade com o Governo central e mais distante dos seus pares e alunos, por via dos mecanismos de controlo, responsabilização, avaliação e prestação de contas a vários níveis (avaliação de desempenho dos professores, resultados escolares, plataformas eletrónicas, entre outras); sentem grande pressão devido ao aumento do trabalho burocrático e incerteza face à imprevisibilidade das suas rotinas diárias; e identificam a liderança como um requisito individual determinante para o desempenho do cargo de diretor escolar, tendo em conta a tendência crescente para “governar por contrato” bem como a ênfase dada à criação de uma “estrutura única de gestão para a governança escolar”, suportada por uma liderança forte nas escolas (p.62).

Este estudo revela ainda que:

(...) os diretores assinalam a coexistência de conceções divergentes do seu trabalho: as que são criadas e disseminadas através da intervenção retórica das autoridades públicas – o manager (gestor) – e as que eles próprios produzem, de acordo com as suas redes profissionais de referência e de contexto da ação – o professor.

Estes dados levam a uma intensificação da tensão entre os papéis profissional, pedagógico e gerencial dos diretores (Viseu e Carvalho, 2018, p.67).

E esclarece que: “não existe uma transposição direta entre a influência da NGP e as traduções locais” e subsiste um “efeito combinado dos modos de regulação autónoma e de regulação institucional através de modos de regulação burocráticos e pós-burocráticos” (idem p.68). Os autores concluem que a crescente complexidade dos processos de regulação, a que os diretores estão sujeitos, moldam a sua ação nas escolas e, por conseguinte, acrescem a exigência e a responsabilização no desempenho deste cargo, bem como as expetativas por uma educação de melhor qualidade.

Afonso (2018), na linha de seguimento do estudo referenciado por Viseu e Carvalho (2018), refere que o diretor na escola pública, em Portugal, como órgão unipessoal, está sujeito, em particular, à prestação de contas, regendo-se por um modelo de administração, no qual também intervém o conselho geral e as múltiplas formas de *accountability*, que atendem ao cumprimento das leis, sujeitos a exigências, pressões e expetativas internas e externas diversas.

Atendendo a este órgão unipessoal consistente no diretor escolar e ao aumento da autonomia, Lima (2014), relaciona esta emancipação da figura do diretor com os princípios de gestão democrática nas escolas e critica o processo concursal de escolha do diretor, assim como a sua possibilidade de recondução, a falta de participação efetiva nos processos de decisão e a própria centralização da educação, como paradoxos profundos e uma deturpação dos processos e dos princípios de democraticidade nas escolas, concluindo,

nas escolas (...) quando se transita de uma gestão democrática instituinte e em processo de construção, para uma gestão democrática instituída, formalmente consagrada em termos legislativos, outrora deslocado para as escolas, foi novamente deslocado, mas para retornar ao tradicional centro político-administrativo (Lima, 2014, p.1075).

É neste sentido que Barroso (2010) corrobora a complexidade do trabalho do diretor escolar e “os dilemas com que se vê confrontado, no quadro de uma multirregulação contraditória, a que está permanentemente sujeito” (Barroso, 2010, p.20).

Por isso há muitos diretores que vivem hoje uma espécie de esquizofrenia funcional na tentativa de satisfazerem injunções paradoxais emanadas da administração (...) outros adotam uma postura mais pragmática, abandonando, muitas vezes, os ideais de autonomia que estiveram na base dos seus projetos de candidatura e rendendo-se ao cumprimento estrito das “ordens superiores” (p.20). Numa contenda quimérica entre o que é desejável fazer e o que se consegue fazer realmente (...) balizados pelo pragmatismo do que funciona e pela utopia do desejo (...). Por isso é que não há receitas, nem heróis solitários (Barroso, 2010, p.21).

De facto, a organização educativa sofreu, ao longo dos anos, transformações que decorreram das implicações das novas políticas públicas e das sucessivas reformas do sistema educativo, interligadas com as constantes conceções normativas e as diferentes reconfigurações do papel e funções do diretor (Barroso, 2005). Desta forma, o diretor escolar, encontra-se envolvido numa ambiguidade crescente de tarefas e de dilemas que tem de resolver, começando pela regulação contraditória a que estão sujeitos. Tomemos, como exemplo, a crescente autonomia que tem vindo a ser dada às escolas, através da produção legislativa, capacitando as escolas para a tomada de decisão em vários domínios, no entanto, e em contracorrente, o que se tem verificado é que este reforço da autonomia é muito condicionado, dada a produção de inúmeras normas

regulamentadoras. A organização e a gestão escolar parecem encontrar-se numa espécie de encruzilhada, entre o discurso retórico da autonomia e o rigoroso controlo externo da tutela.

Para ilustrar este paradoxo, recorre-se à imagem do deus romano *Janus*, deus das duas caras, ilustrado por Barroso (2010, pp.13-14),¹⁴ que simboliza o dualismo entre o modelo que apela à participação entre os diferentes atores e o modelo do Governo burocrático, controlador e regulamentador. O autor indica que a própria autonomia conferida às escolas é introduzida de um modo centralizado, ou seja, de cima para baixo.¹⁵ A transferência de poderes do Estado para a escola aumenta a responsabilização desta e o escrutínio público sobre a mesma, que se vê obrigada a prestar contas.

O controlo estatal já não é feito preferencialmente pelo princípio da obediência às normas e ao cumprimento dos regulamentos, mas orientado para os resultados e para as performances das escolas. Neste domínio, as plataformas eletrónicas têm ganho um considerável protagonismo no controlo do trabalho das escolas, assim como um obstáculo à autonomia efetiva das escolas, tal como podemos constatar a partir do estudo realizado por Meira (2017),¹⁶ atinente às plataformas eletrónicas na administração escolar, e os contratos de autonomia que apontam precisamente para demarcar o tipo de ação e possibilitar um trabalho coletivo e participativo, edificando uma equipa dinamizadora com o intuito de conquistar a democratização do ensino e construir uma escola aberta a todos. O referido autor, em seu estudo, conclui que os discursos da "descentralização" e "reforço da autonomia" são fortemente contrariados na prática através da utilização das plataformas eletrónicas como mecanismos de limitação da autonomia e reforço da centralização. O uso das plataformas eletrónicas vem evidenciar ainda mais o facto de que nem o poder central está disposto a abdicar do controlo burocrático centralizado nem as organizações escolares estão preparadas para assumir o princípio democrático da autonomia das escolas (Meira, 2017).

As escolas têm de prestar informações às autoridades educativas, à comunidade escolar e aos diferentes parceiros sobre a eficiência na utilização dos recursos, a conformidade com os regulamentos e a qualidade dos serviços prestados, o que conduz a um reforço da avaliação: a avaliação externa das escolas (levada a cabo pela IGEC) e a avaliação externa dos alunos, quer nos exames nacionais, quer nos testes internacionais (PISA) e divulgação pública dos resultados (Barroso, 2010).

São assim necessárias duas condições fundamentais para a sustentação e reforço da autonomia das escolas, tal como é referido no já citado Decreto-Lei, onde consta no seu preâmbulo,

¹⁴ Para uma melhor perceção, sugerimos a este nível que seja analisada a figura da página 14 do artigo: Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio de João Barroso (2010).

¹⁵ Sobre o regime de autonomia, administração e gestão, ver Decreto-Lei, 75/2008, de 22 de abril, nomeadamente no artigo 9.º, relativo aos Instrumentos de autonomia, e no artigo 58.º, respeitante à atribuição de competências.

¹⁶ A partir do resumo da tese de doutoramento de Manuel Meira (2017) "(...) As plataformas eletrónicas proporcionam à administração a possibilidade de novas formas de controlo, a aceleração das tarefas administrativas, o aumento exponencial das capacidades de cálculo e o exagero do registo minucioso, automático e retrospectivo (...) dessa forma, a administração burocrática expande as suas competências condicionando a operacionalidade e viabilidade das decisões políticas, através de intervenções impercetíveis, inscritas nas funcionalidades das plataformas eletrónicas. O processo de tomada de decisão tende a individualizar-se e a deslocar-se para os níveis superiores da administração, dependendo cada vez mais das intervenções técnicas de um número restrito de especialistas da tecnoestrutura, que inibem a participação dos não especialistas no processo democrático de tomada de decisões (...)."

a prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Neste enquadramento, temos vindo a constatar que o reforço de autonomia das escolas, com as inúmeras normas regulamentadoras e contraditórias, as transformações e as consequentes alterações organizativas inseridas na educação, abrem caminho à promoção e especialização da liderança escolar, com a individualização no comando da organização educativa na personagem do diretor e com evidente reforço das suas competências, balizadas pela diversidade dos processos de regulação das políticas educativas e do seu contexto educativo. É no seio das tensões criadas entre o “controlo estatal” e a “autonomia local”, entre o centro e a periferia, como defende Barroso (2015), em que são mensurados diferentes poderes e responsabilidades, que é reconfigurado o papel dos diretores escolares, hoje em dia, “esta tensão, que afeta particularmente a ação dos chefes de estabelecimento, é visível nas diferentes maneiras de conceber a sua função e nos referenciais a que eles se reportam” (Barroso, 2015, p.6).

Os gestores escolares são confrontados hoje com um conjunto de alterações a montante e a jusante do contexto em que exercem a sua ação que condicionam claramente a sua missão e funções, as competências mobilizadas, os procedimentos utilizados e os resultados obtidos (Barroso e Carvalho, 2009, p.3).

Concomitantemente, o Estado aposta num modelo de NGP que inclui medidas de modernização da gestão. Existe uma reconversão do papel do Estado, mais descentralização territorial e administrativa, efetiva transferência de competências (com transferência do poder de decisão), maior qualificação dos diretores e mais autonomia para as escolas, o que determinou, inevitavelmente, implicações na gestão escolar e, consequentemente, uma mudança na ação do diretor escolar (Barroso e Carvalho, 2009).

Estas novas medidas de gestão passam a incluir estratégias de empresarialização, comercialização e privatização dos serviços públicos, substituindo o controlo *a priori* pelas normas e pelo controlo *a posteriori*, pelos resultados. A importação dos princípios e das características da NGP vão traduzir-se numa normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências, processos, técnicas e métodos considerados exemplares, ou seja, que permitam resolver um determinado problema considerado relevante.

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho, e bem assim do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho, incentivam, por um lado, a abertura da escola ao escrutínio público e ao controlo social, mediante uma pressão para uma maior articulação da comunidade (integração do conselho geral, como órgão colegial) e mudanças organizacionais (criação de AE), e, por outro lado, reforçam a autonomia das escolas, atribuindo-se mais competências aos órgãos de direção, ficando o diretor escolar com mais poder de intervenção e decisão na escola. Assim, ao diretor escolar é-lhe atribuído um papel central no desenvolvimento do processo de autonomia das escolas e na execução local das políticas públicas de educação, que passa pelo entendimento que se tem da escola enquanto espaço de transformação dessas políticas.

Percebe-se, desta forma, o reforço da autoridade do diretor como órgão unipessoal e subjaz ao normativo a expectativa de que o diretor tem capacidades de líder, suscetíveis de conduzir a escola a atingir a eficácia, atribuindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos por prática da sua

função, ao mesmo tempo que se consagram mecanismos de responsabilização no exercício das suas funções de gestão e de gestão intermédia, onde a prestação de contas e a dependência hierárquica surgem pela primeira vez como mecanismos de controlo do seu trabalho, perspetivando-se uma mudança na gestão da escola e novas reconfigurações do papel do diretor escolar. Formosinho (2010, p.72) nota que estes normativos implicam uma maior responsabilização e prestação de contas, tanto à administração central, como à comunidade. Lima (2011, p.156), refere que com estas “novas formas organizacionais escolares e educativas (...) a escola pode-se revelar mais complexa, ou até mesmo problemática, em termos de estudo”.

Barroso (2005, p.109) considera que a autonomia da escola tem de ter em conta a sua especificidade, sendo construída pela interação dos diferentes atores organizacionais em cada escola. A interação destes diferentes atores conduz sempre a que se juntem diferentes interesses que é necessário saber articular. A autonomia, é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência (externa e interna). Este autor advoga que a autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus atores e como tal não se constrói por decreto. Na base da autonomia decretada estão dois grandes tipos de fundamentos: por um lado, os que se situam num registo científico pedagógico, buscando legitimação nos resultados da investigação sobre as “escolas eficazes”; por outro lado, os que se situam num registo político-gestionário, procurando legitimação “nas leis de mercado” e nas “técnicas de gestão empresarial” (Barroso, 1996, p.177).

Neste contexto, Silva (2010) afirma que

em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (management) do que de um exercício assumido de liderança (leadership) (Silva, 2010, p.71).

Torres e Palhares (2009) referem que por influência de uma inspiração neoliberal, ancorada em indicadores de tipo gerencialista, a liderança emerge, efetivamente, como uma variável de controlo da excelência em contradição com a cultura colegial tipicamente enraizada nas escolas públicas em Portugal. Neste sentido, uma liderança unipessoal, centrada na figura do diretor, representará a “cola” ou o “cimento” que irá sedimentar a cultura da escola.

O diretor escolar surge como uma figura central na vida das escolas, como órgão unipessoal de gestão a quem se pede e presta contas (conselho geral; IGEC; *stakeholders*¹⁷), numa azáfama constante, que passa, por exemplo, pela omnipresença das plataformas informáticas, reforçando a ligação das escolas ao ME, numa encruzilhada de formas de *accountability* múltipla, os diretores, enquanto gestores públicos, atendem ao cumprimento das leis, sujeitos a exigências, pressões e expectativas quer internas, quer externas, não podendo deixar

de prestar contas e justificar (...) as suas ações e opções (...) ao ministério e à tutela, inspeção da educação, tribunal de contas, autarquias e outros órgãos de departamentos da administração pública, (...) aos diferentes membros da comunidade educativa (...) no conselho geral (...) a outros stakeholders (os partidos políticos, os sindicatos, os media, e outras entidades com quem estabelecem parcerias e protocolos (Afonso, 2018, p.331).

¹⁷ Desde departamentos da administração pública, a diferentes membros da comunidade educativa, ou ainda a outras entidades com quem se estabelecem parcerias e protocolos de colaboração.

Para ilustrar a posição de grande centralidade que o diretor escolar ocupa no enquadramento da prestação contas, aquando da avaliação externa das escolas, e ainda, ao conselho geral, ao ME e aos vários *stakeholders* da comunidade, apresenta-se a figura 4.

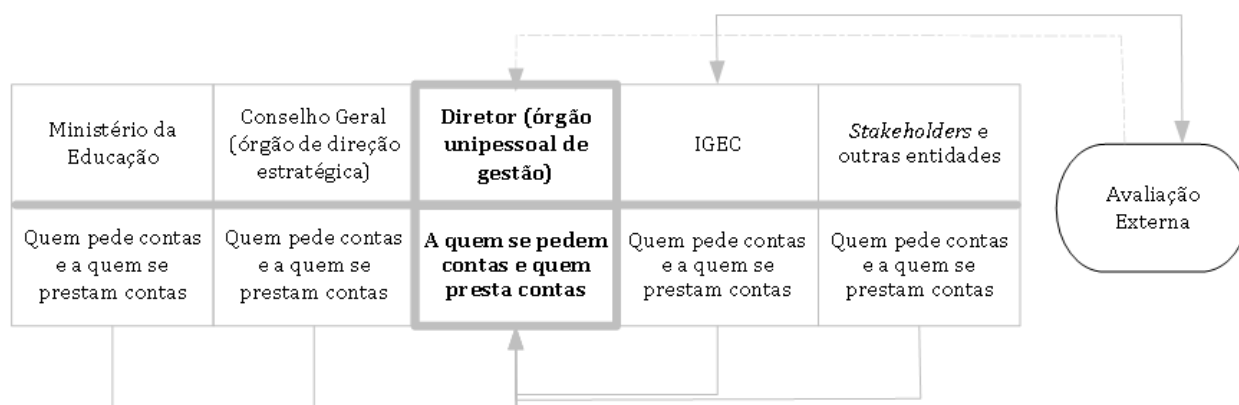


Figura 4 – O diretor num contexto de *accountability* múltipla - (adaptado de Afonso, 2018, p.339)

A exigência de inserção frequente de relatórios, informações, dados estatísticos, entre muitas outras solicitações, tornou as plataformas informáticas um exemplo paradigmático de hiperburocratização do trabalho dos professores e dos diretores escolares, assim como um mecanismo de limitação da autonomia e reforço da centralização.

[...] é visível nas escolas portuguesas, o exagero dos traços da burocracia weberiana resulta numa burocracia escolar radicalizada, ampliada, ou, como prefiro chamar-lhe, numa híperburocracia, aliás induzida e reforçada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que emergem como uma espécie de nova fonte de controlo centralizado, eletrónico e aparentemente difuso, mas contudo poderoso, sempre presente em cada momento e em todos os lugares, isto é, de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária (Lima, 2011, p.18).

Desta forma, temos vindo a constatar, que à diversidade de conceções/papéis que o diretor escolar desempenha às várias temporalidades, na sua ação, simultâneas, que têm de gerir e às tarefas conflituais que têm de desempenhar, juntam-se, agora, outros efeitos da hibridez da regulação sobre o trabalho quotidiano do diretor escolar, nomeadamente: a ação do diretor escolar entre duas realidades distintas, embora coexistentes; a ação normativa e administrativa (que advém da regulação estatal) e a ação de tipo profissional e pedagógica (que advém da autonomia pedagógica e financeira que é dada às escolas para concretizarem o seu projeto educativo); os dilemas da ação gestonária do diretor escolar: o “gestor” entre o “administrador” *versus* “profissional” e entre o “líder pedagógico” *versus* “chefe executivo” (Barroso, 2010, p.16); e a “injunção paradoxal” ou “duplo constrangimento”, reportando-se a situações em que os atores estão sujeitos ao cumprimento de ordens contraditórias, “para obedecer à injunção tem de desobedecer” (Barroso, 2010, p.15). Destarte, podemos afirmar como inúmeros os exemplos de situações desta natureza e índole com que os diretores escolares em Portugal são confrontados: currículo flexível; exames nacionais; centralização administrativa; contratos de autonomia, onde se promove o projeto, mas sacraliza-se o decreto.

Como notas finais, no âmbito do processo de descentralização da educação, atendendo à ação do diretor escolar no quadro de regulação das políticas educativas e tendo em consideração os estudos referenciados, conclui-se que as tarefas do diretor escolar se sobrepõem, nem sempre se articulam e são por vezes antagónicas, o que se traduz numa propensão à dispersão, à sobrecarga e a solicitações permanentes e

constantes. Afonso (2018, p.331) afirma que “considerar assim a pluralidade de interesses, pressões e expectativas constitui um permanente desafio (...) que não se compadece com qualquer perfil de diretor (...)”, fortalecendo a ideia da necessidade de reconfiguração do papel do diretor escolar, atualmente. Concomitantemente, a liderança exercida pelo diretor escolar parece implicar uma preocupação em desenvolver, motivar e conseguir o empenho das pessoas, comprometendo-as com a missão, visão e os objetivos da organização, que é capaz de promover o trabalho em equipa e o alinhamento com uma missão e visão organizacional.

As mudanças estruturais institucionais introduzidas na educação colocaram as direções das escolas “no centro de convergências de diferentes lógicas: entre a lógica normativa, da regulação burocrática (...), e a lógica imprevisível, do ajustamento mútuo da regulação autónoma” (Barroso, 2006, p.13). A interação destes dois dispositivos de regulação caracteriza e condiciona a ação do diretor, para além de contribuir para a complexidade da sua função. O diretor vê-se, assim, submerso numa teia de regulamentações cruzadas, onde lhe cabe o papel de intermediário entre a regulação nacional e as regulações autónomas, tendo em conta que a regulação do sistema educativo não é um processo “único automático e previsível (...)”, mas um processo compósito” (Barroso, 2006, p.64).

“Por isso, é preciso revitalizar outras modalidades de regulação da ação pública” (Barroso, 2006 p.744). Importa, pois, procurar novas formas organizativas (pedagógicas e educativas) e novas modalidades de regulação e de intervenção que permitam: a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva, baseada numa nova conceção de cidadania que, como defende Whitty (2002), “vise criar a unidade sem negar a diversidade”; a garantia pelo Estado, como lhe compete, da “manutenção da escola num espaço de justificação política” (Derouet, 2003), sem que isso signifique ser o Estado o detentor único da legitimidade dessa justificação.

2.4. Apresentação da problemática do estudo

Apresenta-se a problemática do estudo concretizando os seus objetivos e descrevendo o “olhar” teórico sobre o campo de estudo. Evidencia-se o processo de transferência de competências, em educação, da administração central para a local e em dois movimentos: um primeiro movimento associado à descentralização, através de uma maior contratualização de competências transferidas da administração central para a local, designadamente para os municípios, sobrepostamente a um segundo movimento associado a centralidade interna, através de um incremento da transferência de competências e responsabilidades para o diretor escolar, enquanto órgão unipessoal de gestão e administração escolar.

A partir destes dois movimentos, no âmbito do processo de descentralização da educação, pretende-se evidenciar, por um lado, as mudanças que vão ocorrendo nas políticas educativas e as tendências da descentralização da educação no quadro de processos de recomposição do papel do Estado, destacando-se a importância que o “local” foi adquirindo, não só como lugar de modernização, mas também, na lógica de potencial de territorialização, de participação sociocomunitária, em busca do PEL; por outro lado, procura-se, também, mostrar os efeitos híbridos da regulação da educação sobre o trabalho do diretor escolar, destacando-se a diversidade das suas tarefas e as múltiplas funções e papéis; o aumento da autonomia dada às escolas, com

maior controlo avaliativo e de prestação de contas; e a liderança unipessoal do diretor escolar, atendendo à emergência da reconfiguração do seu papel e novo perfil identitário.

A partir desta matriz condutora orientam-se as questões do guião de entrevista a realizar aos diretores escolares selecionados, em ordem a responder às questões de partida do estudo.

2.4.1. O movimento de descentralização da educação

Neste primeiro movimento, intenta-se realizar uma breve resenha, atendendo ao campo de estudo e ao enquadramento teórico do trabalho, sublinhando-se as mudanças que têm ocorrido nas políticas educativas e as tendências da descentralização da educação, considerando-se a recomposição do papel tradicional do Estado e as alterações nos modos de regulação da educação. Demonstram-se, também, algumas críticas (conflitos e interesses) associadas ao processo de descentralização da educação.

Temos vindo a constatar que a alegada ineficiência do Estado, na década de 80, marca um conjunto de alterações em busca do processo de descentralização da educação. Salienta-se, inclusive, a partir do relatório *Eurydice* (2014), a preocupação dos Estados-Membros relativamente ao financiamento do ensino em diversos países europeus, designadamente após o período conturbado que do ponto de vista económico o mundo tem vindo a (sobre)viver desde 2008. Começa-se a vislumbrar um maior esforço por parte dos Governos em encontrar novas estratégias para o financiamento do sistema, tendo em consideração a forma como os sistemas educativos podem assegurar as competências e qualificações necessárias aos diversos mercados de trabalho – “repensar a educação – investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos” (Relatório *Eurydice*, 2014).

É nesse apelo para a mudança que se dá a publicação do Decreto-Lei n.º 975/2008, de 22 de julho, bem como a sua segunda alteração com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho, onde se aprova o novo regime jurídico de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação pública, modificando-se o paradigma, até então, da gestão e administração das escolas públicas, nomeadamente: no reforço da autonomia às escolas; no aumento de competências aos órgãos de gestão e ao diretor escolar; na promoção e interligação nas comunidades locais; na promoção da dimensão comunitária; no surgimento do conselho geral, como órgão de direção estratégica; no reforço do planeamento local e da rede escolar, através do CME; na construção de lideranças fortes; e no aumento da avaliação e prestação de contas aos diversos atores da comunidade.

Assim, atendendo ao mapeamento temporal do estudo, a partir da década de 80, com a ineficiência do Estado educador, passando pela publicação de vários normativos, incluindo os referidos Decretos-Leis, até aos dias de hoje, têm sido várias as medidas educativas que incentivaram à democratização da educação, apelando-se a uma democracia participativa, que inspira a gestão democrática das escolas pós 25 de abril; que favorece a sua abertura à mudança; e que tem suportado as sucessivas medidas políticas de transferência de poderes de decisão para o plano local.

Associadas às vontades políticas para descentralizar a educação, dada a emergência da recomposição do papel do Estado surgem novos modos organizacionais de regulação pós-burocrática, onde Barroso (2005a) destaca as tendências/visões que na educação se começam a promover e a discutir, nomeadamente: “visão

gerencialista (NGP) e visão neoliberal (privatização)” (...); “visão mais filosófica e cultural” (de participação comunitária, de o local como território educativo) e a “visão mais pedagógica” (ensino e alunos).

Dada a inoperância do sistema educativo português, inicia-se um percurso de descentralização da educação, com a aplicação de medidas emanadas pela NGP, cujo principal objetivo está associado à redução de custos, eficiência e eficácia da gestão e administração escolar, onde o controlo interno das escolas e do trabalho do diretor escolar intensifica-se, pelos inúmeros mecanismos de avaliação interna e externa e pela prestação de contas a diversos *stakeholders*. As plataformas eletrónicas e o excesso de trabalho burocrático marcam este percurso desconcentrado de transferência de competências para as escolas.

Contudo, a LBSE apresenta uma outra preocupação, consistente na intenção política da territorialização, que promova uma maior participação local e uma democratização na gestão do sistema educativo, potenciando a construção social com interação dos diversos atores educativos e minimizando a visão redutora ligada às competências técnicas e meramente instrumentais de regulação burocrática tecnológica. A descentralização da educação é assim

passível de ser inserida tanto numa lógica de concentração desconcentrada em busca da maior eficácia administrativa, como numa lógica descentralizadora e autónoma onde a participação dos vários intervenientes da comunidade não se esgota em rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica e meramente instrumental (Formosinho e Machado, 2000, p.54).

Estas diferentes tendências vão criar tensões na regulação local da educação, nomeadamente a partir da importância que se começa a atribuir ao local como território educativo (territorialização) e pelo interesse na construção e implementação do PEL.

Assim, valorizando a tendência política associada à territorialização, começa a exigir-se uma mudança nas relações que o município passa a estabelecer com as escolas, impondo-se mais responsabilidade comunitária, mais ações participativas e de partilha de obrigações com os diversos atores sociais. Como nota Barroso (2013), anseia-se pela possibilidade de construção de uma “nova ordem educativa local”, com a introdução, nas escolas, de novas formas de regulação institucional, como a regulação “sociocomunitária” (Barroso, 2013, p.23), onde se joga a redistribuição de papéis entre o Estado, os professores e as famílias dos alunos (...), tendo em vista o abandono da “prática de tomada de decisões a nível central para a aplicação uniforme a todo o território nacional” (Formosinho e Machado, 2013, p.33).

No entanto, Barroso (2013) refere que as políticas de territorialização no domínio da educação, em Portugal, estão imbuídas de um complexo jogo de multirregulações. A pressão da regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional, os processos de desconcentração e descentralização (regulação intermédia) e a diversidade de processos de regulação interna das escolas, emaranham a territorialização das políticas educativas de alguma conflitualidade, nomeadamente no que respeita à disputa e partilha de poderes (Barroso, 2013), tornando-se difícil a sua aplicação a todo o território nacional.

Esta hibridez na regulação nacional da educação dá azo e justifica que a administração e gestão das escolas se encontre numa encruzilhada organizacional, impulsionada do centro para a periferia, onde as retóricas descentralizadoras com práticas de centralização desconcentrada, mencionadas por Formosino e Machado (2005), continuam presentes na gestão e administração das escolas públicas portuguesas.

Surgem, desta forma, alguns conflitos e jogos de interesses políticos, associados ao processo de descentralização da educação e, neste contexto, importará perceber que descentralizar não diz respeito apenas à distribuição e à transferência de funções, às competências e ao poder sobre a tomada de decisões, do Estado central para as autarquias, conferidos pela operacionalização da recente Lei nº 50/2018, de 16 de agosto e do novíssimo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Barroso, citado por Pinhal, vê mais longe, e defende que

descentralização não é tanto uma questão de partilha de poderes, mas mais uma questão de disputa e de negociação” em que os atores locais, detentores de um certo grau de poder de decisão autónoma conquistam autonomia e conseguem reivindicar interesses próprios de uma comunidade que se identifica pela pertença ao mesmo território (Pinhal, 1996, p.54).

Pinhal (2004) faz notar que a educação deve ser uma das atribuições dos municípios, já que constitui o motor e a evidência do desenvolvimento social e humano que as mencionadas autarquias têm que promover no âmbito das competências dos seus órgãos, enquanto pessoas coletivas públicas, dotadas de poderes públicos e de legitimidade democrática para o seu exercício, compreendendo-se, por isso, que o processo de descentralização seja um fenómeno essencialmente político, que tem subjacente um conflito de legitimidades e de interesses entre o centro e o local.

É nesta ambiguidade, disputa e partilha de poderes entre o centro e a periferia que Pinhal (2014) e Barroso (1998) têm vindo a defender que o Estado deverá continuar a manter a sua responsabilidade no que concerne ao poder de definição das diretrizes globais do sistema educativo, que garanta o necessário acompanhamento dos vários processos de regulação autónoma e do desempenho educativo das comunidades locais, mesmo com aquelas que aparentam estar menos desenvolvidas.

A este respeito Lima (2015) acrescenta que,

as competências que sucessivamente foram sendo transferidas nuns casos e, delegadas, noutros casos, para os municípios tenderam a concentrar-se em matérias predominantemente ligadas a recursos, instalações, transportes, ação social entre outras, quase sempre de forma avulsa ou pelo menos, à margem de um projeto articulado e coerente de descentralização da educação (Lima, 2015, p.11).

Neste contexto, o mesmo autor alerta ainda para a existência de competências “não passíveis de qualquer processo de delegação (...) porque não são competências próprias, nem legítimas, do poder central (mas) inerentes à profissão docente e à ação dos órgãos colegiais próprios (...) localizados nas escolas” (Lima 2015, p.17).

Também o CNE chama a atenção para o seguinte,

o processo de delegação de competências nos municípios, em matéria de educação, por via da contratualização, desenvolvido a partir de 2008, não traduzindo uma orientação clara de descentralização, envolve um processo de transferência de encargos para as autarquias, atribuindo-lhes, por vezes, o papel de executores das políticas definidas pela administração central, nem sempre em sintonia com o princípio da autonomia do poder local e nem sempre facilitando um efetivo aproveitamento das reais possibilidades que o princípio da subsidiariedade comporta (Recomendações do CNE n.º 6/2012 e n.º 2/2013, ponto 1, contexto).

A ANMP tem vindo a informar acerca de resultados insatisfatórios (que tem obtido através de aplicação de vários estudos), no que concerne a falta e insuficiente transferência de verbas para a manutenção e apetrechamento das escolas e encargos com pessoal não docente. Sabemos que a aplicação do princípio da subsidiariedade garante, por um lado, que as comunidades locais executam as suas políticas educativas

próprias e, por outro lado, que o Estado mantenha os poderes necessários e suficientes ao exercício da regulação contínua da eficácia do sistema.

De resto, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, pode-se constatar que a descentralização da educação pretende concretizar o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação, procurando respeitar a integridade do serviço público de educação, a equidade territorial e a solidariedade intermunicipal e inter-regional, no âmbito do planeamento das ofertas educativas e formativas e na afetação dos recursos públicos no quadro da correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, bem como a tomada de decisões numa lógica de proximidade e a autonomia pedagógica e curricular conferida às escolas, tendo em conta o processo de flexibilização curricular, em curso.

O recém indicado Decreto-Lei vem universalizar a transferência de competências a todos os municípios, inicialmente a partir de 2021, e agora a partir de março de 2022, transformando-se, assim, na maior e mais generalizada reforma administrativa em matéria de educação, no período pós 25 de abril, realizada em Portugal.

Face ao exposto, dando cumprimento aos objetivos do estudo, perspetiva-se conhecer a opinião e o grau de conhecimento dos diretores escolares entrevistados sobre a descentralização da educação, no geral; as perceções dos diretores escolares entrevistados sobre o processo de transferência de competências da educação, com ênfase no último normativo, assim como, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local, formulando-se as seguintes questões aos diretores escolares:

O que pensa sobre os principais normativos legais que têm transferido competências da administração central¹⁸ para local¹⁹, no âmbito da educação?

Na sua opinião, quais são os principais motivos que considera suscetíveis de justificar, do ponto de vista das autoridades públicas, o processo de descentralização da educação?

Na sua opinião, quais as principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro?

Quais as vantagens ou desvantagens?

No que concerne ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, atendendo à sua aplicação a todos os municípios a partir de 2021, o que tem a referir?

Na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação tem consolidado a construção de um Projeto Educativo Local (PEL)?

¹⁸ Entendido como a Assembleia da República, o Ministro da Educação, os Secretários de Estado, as Direções Gerais, e as Direções Regionais de Educação.

¹⁹ Entendido como Câmaras Municipais, que são os órgãos colegiais executivos dos Municípios.

Como é que o processo de descentralização da educação pode potenciar o papel de mediador local do diretor escolar?

Quais as medidas políticas implementadas pelo ME, de aproximação da escola ao território educativo (municípios)?

Que balanço final faz da implementação destas medidas?

Quais os efeitos da criação de unidades de ensino de grande dimensão na gestão diária das escolas?

No âmbito do processo de descentralização da educação, qual deverá ser o papel do Estado e da administração central?

2.4.2. O movimento de centralidade interna do diretor escolar

A partir deste movimento, de centralidade interna do diretor escolar, perspetiva-se evidenciar os efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho quotidiano do diretor escolar, no quadro de processos de reconfiguração do seu papel. Para isso, realçam-se as tarefas, funções e papéis do diretor escolar, o aumento da autonomia concedida às escolas e a liderança unipessoal, atendendo aos efeitos híbridos da regulação sobre o seu trabalho.

A partir dos autores referenciados, face às dinâmicas atuais da sociedade e às permanentes exigências do sistema de ensino, tem-se acentuado uma tendência para encarar as escolas como agrupamentos orgânicos, não fechados ou centrados em si. A escola deve abrir-se ao exterior, criar empatia com a comunidade, tirar partido do meio, motivar, articular e formar. Deve ainda ter uma visão clara do que pretende ser e uma administração forte e democrática, a qual, protagonizada pelo seu diretor escolar, envolva a comunidade educativa na resolução de problemas comuns, valorize os indivíduos, estimulando o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada um, promova o trabalho colaborativo e exerça uma gestão administrativa, financeira e pedagógica com vista ao bem comum e, por conseguinte, à construção de uma escola reconhecida e de excelência. Santos Guerra (2001), diz que uma escola (...) “tem de ter vontade de agir, olhos abertos para ver, mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido” (p.12).

Nas últimas décadas, detetam-se inúmeras mudanças aos modelos de gestão e administração escolar, perspetivando-se afirmar a dinâmica de escola apresentada. Contudo, existem aspetos que insistem em permanecer inalterados, resultantes das sucessivas alterações nos modos de regulação das políticas educativas. Será neste contexto, de organização educativa como espaço de regulação “labiríntico, desarticulado e compósito” (Barroso, 2003, 2006), resultante da interação de vários dispositivos reguladores; de medidas políticas que podemos associar à descentralização da educação, já descritas por Barroso (2005), e a lógicas de “concentração desconcentrada” e “descentralizadora e autonómica”, já mencionadas por Formosino e Machado (2000), que se desenha o campo de referência no qual atua o diretor escolar.

De facto, os estudos apresentados sobre o diretor escolar manifestam efeitos híbridos no seu trabalho quotidiano, que parecem acentuados com as mudanças aos modos de regulação da educação acima descritas pelos autores, ao mesmo tempo que os diretores escolares experienciam um aumento de competências transferidas da administração central, levando a uma coexistência de conceções e funções divergentes nas suas

ações. Neste sentido, Barroso (2010) preconiza que a realidade nacional patenteia um “hibridismo na regulação” que conduz a uma sobreposição dos papéis do diretor, o qual se divide entre o cumpridor das normas da administração central e o profissional.

Dinis (1997;2002) corrobora esta ideia e nota que o diretor tem que, no cumprimento das suas funções, desempenhar uma multiplicidade de papéis, por vezes contraditórios, o que pode conduzir a dilemas, pressões e tensões na sua ação. Barrère (2006) destaca as tarefas de cariz mais administrativo, dado o excesso de trabalho burocrático que o diretor tem de cumprir no seu dia-a-dia. Isto porque, segundo Lima (2011), vive-se um reforço do papel gerencialista do diretor.

Neste novo modelo de gestão, o diretor não tem apenas de se preocupar com a aplicação das Leis e das normas, mas também em orientar a sua gestão para uma lógica de regulação mercantil e de pressão social. O diretor tem de se multiplicar entre arbitrar vários interesses em presença, e que por vezes são antagónicos: ora tem de assumir um papel de *primus inter pares* para mobilizar os professores para as mudanças necessárias; ora é encarado com desconfiança pelos mesmos porque é o representante dos interesses do Estado; ora tem de se dedicar ao cumprimento das exigentes tarefas administrativas, inerentes ao processo da prestação de contas, não descurando a dimensão pedagógica. No final, o seu trabalho é medido pelas evidências do sucesso ou do insucesso dos resultados alcançados.

A sobreposição e coexistência dos modos de regulação (dupla regulação estatal) justificam que o diretor escolar também seja confrontado diariamente com a “injunção paradoxal”, colocando-o num plano de ação de “tipo esquizofrénico” (Barroso, 2010, p.15). E isto, porque o diretor é sujeito a ordens contraditórias, cuja escolha não é possível e que o colocam numa tensão permanente entre a administração ou o ensino, entre ser gestor ou professor, entre a familiaridade e a firmeza, evidenciando-se um novo posicionamento do diretor escolar relativamente à tutela e aos seus pares e alunos.

Sintetizando, parece que o trabalho do diretor escolar, em Portugal (mas também em outros países²⁰), é altamente influenciado pelos efeitos das políticas de gestão inspirados pela NGP e, ao que parece, associado a duas premissas. A primeira premissa, inerente a um reposicionamento das suas funções (papéis), isto pelo facto de reportarem mais autonomia (devido à extensão das suas competências e obrigações emanadas no quadro jurídico-normativo), também lhes é exigido uma maior responsabilidade, fatores que justificam que os diretores escolares se sintam cada vez mais afastados dos seus pares e alunos, e, concomitantemente, mais próximos do Governo. O Governo, por sua vez, aproveita esta situação para impor ao diretor escolar maior vigilância, monitorização e avaliação - prestação de contas (resultados escolares dos alunos e plataformas digitais). Os diretores percebem maior autonomia nas suas funções, enquanto simultaneamente experienciam um “aumento de vigilância, monitorização e avaliação” (Rinne et al., 2016, p.781). A segunda premissa parece ser ao nível da coexistência de conceções divergentes no trabalho do diretor escolar, isto é, a existência dos que

²⁰ O trabalho de Power et al., (1997) fornece informações sobre as reformas em andamento na Austrália, Inglaterra, Escócia, País de Gales e Suécia no final dos anos 90, quando se manifestam inúmeras pressões para que os diretores de escola se “envolvam ativamente nos novos modos de gestão”, tendo simultaneamente de lidar com demandas contraditórias das autoridades públicas e do mercado educacional (Power et al., 1997, p.356).

são criativos e disseminam através de intervenções retóricas de autoridades públicas, e aqueles que se inventam, de acordo com as suas estruturas de referência profissional e contexto de ação. (...)

Face ao exposto, dando cumprimento aos objetivos do estudo, perspetiva-se conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no trabalho quotidiano do diretor escolar, nomeadamente no âmbito das suas funções, papéis e tarefas a desempenhar no seu cargo, atendendo à reconfiguração do seu papel e ao novo perfil identitário, formulando-se as seguintes questões aos diretores escolares entrevistados:

Qual o papel/conceção que reconhece no desempenho das suas funções diárias? Porquê?

Como tem evoluído a representação do papel do diretor escolar ao longo do tempo? Dê exemplos.

No que concerne ao trabalho quotidiano desenvolvido pelo diretor escolar e às suas ações, sente que houve a reconfiguração do seu papel? Porquê?

Quais as principais mudanças que ocorreram nas políticas públicas educativas que fizeram mudar a sua ação?

Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no desempenho do seu cargo? Dê exemplos.

Como é que o processo de descentralização da educação, nomeadamente o Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, influencia os processos de tomada de decisão do diretor escolar?

Em relação ao grau de proximidade da sua ação com o ME, seus pares e alunos. Para onde tende a sua posição e ação? Porquê?

Como é que o processo de descentralização em curso, influencia o reconhecimento do seu trabalho?

A autonomia de uma escola passa pela capacidade de a mesma se identificar e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve. Mas, segundo temos vindo a constatar, através dos autores referenciados, esta capacidade de se diferenciar, implica que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve. Autonomia não significa independência, mas sim interdependência. Desta forma, torna-se necessário conceptualizar a escola com esta dinâmica de interação entre os diversos atores, na perspetiva da sociologia da ação organizada (Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg, 1995). Barroso (1996) reforça que a “transferência de autonomia para as escolas não deve ser uniforme e decidida globalmente, mas deve ser adequada às diferentes situações existentes” (Barroso, 1996, p.19).

Assim, a autonomia dada às escolas surge na sequência das mudanças que vão surgindo no âmbito do processo de descentralização da educação, que se vê reforçada pela publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este normativo confere uma maior capacidade de intervenção ao diretor escolar, ao mesmo tempo que institui um regime de avaliação e de prestação de contas, no pressuposto de que, a uma maior autonomia tem de corresponder uma maior responsabilidade, conferindo-se às escolas a capacidade de se auto-organizarem.

Contudo, segundo Lima (2015), “o que ocorreu foi um acréscimo de protagonismo e de controlo por parte dos serviços centrais do Ministério da Educação, configurando uma administração centralizada-

desconcentrada” (2015, p.11), num processo denominado desconcentração, e que diz respeito à partilha de poderes. A descentralização pressupõe autonomia, (quer por via do decreto ou por ação dos próprios atores, por sua conquista), faltando transferir para os intervenientes locais a capacidade para tomarem decisões e criar processos de autorregulação próprios.

A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os setores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Lima (2015) acrescenta que a legislação produzida reflete uma “conceção marcadamente instrumental de descentralização administrativa” em que “a tónica passa a ser colocada repetidamente no aumento da eficiência e eficácia da gestão dos recursos e prestação de serviços”, nos “ganhos de eficiência e eficácia”, na “racionalização dos recursos disponíveis, numa lógica gerencialista, racional e instrumental” (Lima, 2015, p.14).

O processo de transferência de competências para as autarquias passa a ser um processo de “autolimitação”, totalmente decidido e controlado pelo Estado, com a finalidade de perpetuar o seu poder. Forçado pela complexidade dos problemas e a carência de recursos, o Estado devolve as “táticas”, mas conserva as “estratégias”, ao mesmo tempo que substitui um controlo direto, centrado no respeito das normas e regulamentos, por um controlo remoto, baseado nos resultados (Barroso, 2013, p.20)

Associado às tendências da NGP, o diretor escolar experiencia uma maior sobrecarga de tarefas e responsabilidades acrescidas no desempenho das suas funções, uma vez que são reforçados os mecanismos de avaliação interna e externa das escolas e de prestação de contas a diversos atores da comunidade, onde, por exemplo, a competitividade entre as escolas e as inúmeras plataformas eletrónicas passam a estar institucionalizadas.

Lima (2014) refere que este caminho é um modelo atraído por novos valores e princípios,

valores da racionalidade económica, da competitividade e da inovação, sob comando dos princípios gerencialistas que têm sido introduzidos na administração pública (...) novos interesses organizados, das potenciais fontes de financiamento, dos gestores escolares e das suas tecnoestruturas de assessoria, dos consultores externos e das firmas de prestação de serviços (...) (Lima, 2014, p.1079).

No relatório Eurydice (2008) sobre *níveis de autonomia e responsabilidades dos professores na Europa*, pode ler-se: “a descentralização e a autonomia escolar, inspiradas nos cânones da NGP, alteraram a forma de atividade das escolas na área de recursos humanos e gestão financeira, mas também na área de ensino” (p.69). “As conclusões apontam riscos, por exemplo, relativamente aos benefícios que possam advir de uma autonomia curricular, pois os estudos em sistemas educativos mais descentralizados mostram que por vezes se assiste ao incumprimento dos objetivos de eficácia educativa e mais importante, o da igualdade” (p.71).

A este propósito, Formosinho (2000) também destaca riscos decorrentes do aumento de autonomia dada às escolas: (1). na desresponsabilização do Estado na transferência dos recursos financeiros imprescindíveis ao exercício concreto da autonomia; (2). na ameaça do “localismo” e a utilização da autonomia para fins *bairristas*, prejudiciais ao conjunto nacional; (3). no perigo de atribuir responsabilidades a quem não tem competência para a assumir e intervir em domínios tão complexos, como o administrativo-financeiro, o organizacional e o pedagógico; (4). o de, corporativamente, serem desviadas e tomadas decisões para servir, sobretudo, os interesses da classe docente, disfarçando discursivamente a sua coincidência com os interesses

públicos; e, (5). no risco do agravamento das desigualdades, já existentes, dado o tratamento normalizado conferido pelo sistema burocrático, em que todas as escolas são formalmente iguais, sendo que, na verdade, elas têm recursos e desempenhos díspares e oferecem oportunidades desiguais (p.47).

Face ao exposto, e assegurando o cumprimento dos objetivos do estudo, perspetiva-se conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da autonomia das escolas e da avaliação - prestação de contas -, formulando-se as seguintes questões aos diretores escolares entrevistados:

Que relação considera existir entre o processo, em curso, de descentralização da educação e a autonomia da escola. Como?

Quais os efeitos que o aumento da autonomia às escolas, no âmbito do processo de descentralização da educação, pode acarretar para as escolas e para os alunos? Consegue exemplificar?

Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no seu trabalho quotidiano?

Temos vindo a constatar, através dos autores e estudos referenciados, que o estilo de liderança exercida pelo diretor escolar também tem sofrido alterações ao longo do tempo, acompanhando as tendências da descentralização da educação e as mudanças nos modos de regulação das políticas educativas, sendo a passagem a um cargo unipessoal de administração e gestão escolar um bom exemplo disso. Neste contexto, Torres (2011) preconiza que o plano de intervenção do diretor escolar infere dois estilos de liderança: um estilo de cariz mais implementativo, decalcado do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, articulado com a missão elitista da escola; e um estilo mais próximo do colegial, assinalando a participação e a corresponsabilização como aspetos da vida coletiva, associado à missão mais democratizadora da escola (pp.31-32).

O diretor escolar, como líder máximo da sua escola, tem vindo a experienciar uma reconfiguração do seu papel, tanto associado às demandas da NGP, exigindo-se lideranças fortes, de eficácia e eficiência na gestão e administração das escolas, como associado ao aumento de democraticidade e participação de todos os atores da comunidade, aproximando-os do território educativo e, desta forma, impondo-se-lhe lideranças partilhadas e colaborativas. Bento (2007) diz-nos que a liderança deverá ser vista como um antídoto contra a responsabilidade tecnocrata “cega” para a experiência profissional, isto é, um meio para transformar as escolas em espaços mais democráticos abertos à discussão e deliberação entre todos os membros da comunidade.

Contudo, o estilo de liderança exercida pelo diretor escolar também é influenciado pelo reforço de autonomia concedida às escolas pois acresce mais responsabilidades e sobrecarga no trabalho quotidiano do diretor escolar, em função dos mecanismos de controlo e de avaliação constantes, os quais passam a estar submetidos. Bexiga (2011) refere que para cumprir escrupulosamente o que está determinado, pouco espaço e tempo sobra ao diretor para exercer uma efetiva liderança, em especial, nas suas vertentes pedagógica e educativa. O autor reforça que cada vez mais o diretor escolar “realiza um trabalho solitário, vive isolado e produz imensamente menos e de pior qualidade (...) conduzirá a escola ao modelo burocrático weberiano...” (Bexiga, 2011, p.338).

Face ao exposto, e dando cumprimento aos objetivos do estudo, intenta-se conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da liderança, formulando-se a seguinte questão aos diretores escolares entrevistados:

Na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação influencia a liderança na escola? Consegue exemplificar?

É nesta oportunidade que se pretende que o estudo procure responder às seguintes questões:

- a) Quais as perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação, no seu trabalho?
- b) Que papéis/conceções podem ser identificados no desempenho das funções do diretor escolar através do processo de descentralização na educação, com especial ênfase no último normativo aprovado?
- c) Que efeitos tem produzido o processo de descentralização da educação no contexto da ação do diretor escolar e na dinâmica/gestão da escola?

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Como referem Ludke e André (1986) e Santos (1999;2002) investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspetos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos. Consideramos que, tal como Bell (1997), “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente” (p.14).

O terceiro capítulo é dedicado às opções metodológicas, onde explicitaremos o *design* metodológico, o contexto em que se realiza o estudo (*setting* e participantes), as técnicas de recolha e a análise de dados utilizadas no estudo e as limitações da investigação.

3.1. *Design* metodológico

Este trabalho segue uma abordagem qualitativa, no quadro do paradigma de investigação interpretativo (naturalista), em que se privilegia a interpretação na procura de significados mais do que uma experimentação na procura de leis (Shulman, 1986). Na perspetiva interpretativa, “o trabalho do investigador centra-se nos atores, nos significados que estes atribuem às suas ações e às dos outros com quem interagem” (Guerra, 2006, p.17).

Bogdan e Biklen (1994, pp.47-51) apontam como principais características da investigação qualitativa: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) os dados são recolhidos de forma descritiva; c) a importância dada aos processos em detrimento dos resultados ou produtos; d) a análise dos dados de forma indutiva e, e) a importância dada ao significado/apreensão de sentidos.

Esta opção deve-se, essencialmente, ao objetivo, ao tipo de questões da presente investigação (ontológicas, epistemológicas e metodológicas) e aos eixos de análise escolhidos para estudar a problemática do estudo, mas também ao seu campo de estudo e enquadramento teórico. Como Santos (2000) realça, as assunções do investigador, nomeadamente os pressupostos teóricos fundamentadores, revestem-se de uma importância decisiva no paradigma da investigação que elege.

Pretende-se problematizar os movimentos de descentralização de competências da administração central para a local (municípios), no âmbito da educação, e as perceções dos diretores escolares sobre este processo, valorizando as suas interpretações, compreensões e reações que atribuem aos factos, no domínio particular do exercício do seu papel, enquanto diretores escolares. Neste enquadramento, coloca-se o “interesse central no significado humano, na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p.119). Deseja-se trazer para as ciências sociais os fenómenos humanos ligados às interpretações, compreensões e reações que fazemos do estímulo centrado no significado que as pessoas atribuem aos factos, na produção e reprodução da realidade social. Assim, numa perspetiva realista em que existem múltiplas “verdades” resultantes de interações e construções humanas diversificadas, procura-se estudar o presente, interpretando-se o passado no âmbito da aplicação da medida política associada à descentralização da educação, com implicações na vida social do território e na dinâmica das escolas, inter-relacionando-se domínios contextualizados.

Atendendo ao paradigma da investigação, esperam-se resultados/conclusões de análise da problemática em estudo, imbuídas de alguma subjetividade, uma vez que os sujeitos que as compreendem, neste caso os diretores escolares, atribuem-lhes significados pessoais, contemplando-se, ainda, uma relação de intersubjetividade entre o investigador e os sujeitos participantes no estudo. Como nos diz Eisenhart (1988), referenciado por Ponte (2016), “o investigador deve estar envolvido na atividade como um *insider* e ser capaz de refletir sobre ela como um *outsider* (...)” (Eisenhart, 1988, pp.103-104), salvaguardando o distanciamento necessário para garantir a fiabilidade da análise.

3.2. Tipo de estudo

Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório que combina diferentes fontes de evidência, centrando o seu foco no caráter subjetivo do objeto analisado. Por outras palavras, busca compreender a ação, estudando as suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspetos.

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode dizer-se que o principal interesse destes estudos não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade, isto é, “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen 1994, p.66).

No que concerne ao estudo exploratório, o principal objetivo é a obtenção de *insights* e ideias cuja função é de preencher eventuais lacunas acerca do tema escolhido. Recolhe informações que ampliam a familiaridade do investigador acerca do tema no intuito de dar suporte à construção de conceitos e/ou hipóteses iniciais. Pretende-se focalizar a atenção sobre um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real, considerando a sua integridade contextual e a forte relação do objetivo do estudo com as questões formuladas, valorizando-se a sua visão holística e de análise indutiva, permitindo uma reflexão no e sobre o processo.

Procura-se conhecer as percepções de cinco diretores de AE de um concelho, sobre o processo de descentralização da educação, isto é, o processo de transferência de competências da educação da administração central para a local, em Portugal. Estes casos têm como objetivo ajudar a conhecer melhor a diversidade e as semelhanças das realidades existentes noutros concelhos e em cada escola, compreendendo em profundidade o “como” e os “porquês” desse processo, evidenciando a sua identidade e características próprias. Assim, debruçando-nos sobre uma situação específica, no caso vertente o processo de transferência de competências da educação, pretendemos descobrir, através das percepções dos diretores escolares, o que há nele de característico, para, desse modo, compreender globalmente alguns efeitos na dinâmica das escolas e nas funções do diretor escolar.

O objetivo geral desta dissertação é conhecer as perceções dos diretores escolares sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal, com enfoque no último normativo aprovado e publicado, Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

Para tal desiderato, pretende-se que o estudo responda às seguintes questões:

- a) Quais as perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação, no seu trabalho?
- b) Que papéis/conceções podem ser identificados no desempenho das funções do diretor escolar através do processo de descentralização na educação, com especial ênfase no último normativo aprovado?
- c) Que efeitos tem produzido o processo de descentralização da educação no contexto da ação do diretor escolar e na dinâmica/gestão da escola?

Atendendo à estrutura conceptual deste estudo, ao objetivo, às questões da investigação e aos eixos de análise considerados, torna-se fundamental a identificação e caracterização do *setting* e dos participantes.

3.3. *Setting* e participantes

O estudo realiza-se no Concelho de Vila Franca de Xira (VFX), por ser o Concelho onde resido e trabalho, mas também pelo facto do respetivo Município ter aderido ao processo de transferência de competências da educação, através do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, a partir do dia 1 de setembro de 2019.

Importa fazer uma breve caracterização do contexto físico e social do Concelho de VFX. O Concelho de VFX sempre desempenhou a função de eixo de passagem de um importante conjunto de fluxos decorrentes dos efeitos originados pela cidade de Lisboa e veiculados, primeiro pelo rio Tejo, em seguida pelo caminho-de-ferro e, posteriormente, pela autoestrada e estrada nacional. Vila Franca de Xira é um dos 18 Concelhos que compõem a Área Metropolitana de Lisboa (AML), ocupando 11% do território total da AML, tendo aproximadamente 318 Km². É constituído por seis Freguesias em resultado do processo de reorganização administrativa territorial autárquica que agregou freguesias, dando origem à: União das Freguesias da Castanheira do Ribatejo e Cachoeiras; Vila Franca de Xira; União das Freguesias de Alhandra, São João dos Montes e Calhandriz; União das Freguesias de Alverca do Ribatejo e Sobralinho; União das Freguesias da Póvoa de Santa Iria e Forte da Casa; e Vialonga.

“Vila Franca, terra de touros e toureiros” - expressão popular dedicada a Vila Franca de Xira - é uma cidade com uma identidade muito própria. Situada a cerca de duas dezenas de quilómetros de Lisboa, mantém um ritmo de vida caracterizado pelas componentes urbana e rural. É considerada uma terra tradicionalmente ligada aos cavalos e aos touros, de vastas planícies a perder de vista, cortada pelo rio Tejo, que ali começa a alargar o seu estuário. Centro, por excelência, da festa brava e pátria dos tradicionais campinos, tem também, nos seus atrativos, a sua gastronomia, naturalmente ligada ao rio e à região da lezíria.

O município de VFX tem beneficiado de uma substancial melhoria das suas infraestruturas, nomeadamente nas áreas da saúde e da cultura (Hospital Geral e Distrital de Vila Franca de Xira, Museu do Neorrealismo e da Biblioteca Municipal Fábrica das Palavras), e tem promovido a reflexão sobre a necessidade

de uma melhor rentabilização e organização dos recursos educativos disponíveis, tendo em vista uma maior proficiência na sua atuação nesta importante área de desenvolvimento (planeamento e gestão do Parque Escolar e a intervenção socioeducativa e cultural no Concelho).

O seu universo contempla nove AE e uma ENA. Acresce o facto de termos um AE que é TEIP e dois AE com ES. Foram selecionados cinco AE, contemplando, obviamente, cinco diretores escolares. Para que o estudo seja o mais representativo possível, atendendo ao seu objetivo, a escolha dos AE e dos diretores escolares foi realizada de forma criteriosa, atendendo aos seguintes aspetos:

- i. Os AE foram contemplados atendendo à relação de proximidade que mantêm com o município, com projetos inovadores e vastas parcerias com a comunidade local;
- ii. Os diretores escolares selecionados são docentes com escola atribuída, em diferentes estados da sua carreira, formação académica diferenciada, diferentes anos de tempo de serviço, com experiências e motivações profissionais diversas e distintas.

Face aos aspetos anteriormente referidos, e para que possamos conhecer um pouco melhor cada um dos AE contemplados, foi realizada, por mim, uma breve caracterização de cada AE, que se encontra em anexo A: Breve caracterização dos AE. No que concerne aos diretores escolares selecionados, também foi elaborada, por mim, uma breve caracterização de cada diretor escolar, descrita em anexo B: Breve caracterização dos diretores escolares dos AE. Este último anexo integra informações que permitem conhecer melhor os entrevistados, nomeadamente: idade; sexo; habilitações académicas; habilitações profissionais e experiência (na educação e na gestão escolar). Assim, os entrevistados possuem entre 45 a 58 anos de idade, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos têm habilitações académicas para o desempenho das suas funções, sendo que um tem mestrado e dois têm pós-graduações na área da gestão escolar/educacional. Todos possuem vasta experiência na área da educação, tendo já desempenhado vários cargos (coordenadores de departamento, diretores de turma, elementos integradores do conselho geral, entre outros). Quanto à experiência na gestão escolar, destacam-se dois professores até três anos de experiência e três professores com mais de três anos de experiência, no desempenho de funções como diretor escolar.

Durante este contacto prolongado que se pretende que exista entre o investigador e os sujeitos participantes na realidade que se pretende estudar, o investigador recorre a um conjunto vasto e diverso de técnicas de recolha e de análise de dados.

3.4. Técnicas de recolha e de análise de dados

No âmbito das diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais consolidam-se diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos. No quadro de uma investigação desta natureza, foram selecionadas a pesquisa documental e a entrevista como técnicas a adotar na recolha de dados e a análise de conteúdo, como técnica para análise/interpretação de dados.

3.4.1. Pesquisa documental (arquivística)

A pesquisa documental (arquivística) consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação. Desta forma, foram consultados diversos documentos oficiais e públicos dos diferentes AE, nomeadamente: PE; PAA; RI; Páginas *web*; Plano de melhoria; Relatórios da IGEC, entre outros, de interesse significativo, recomendados pelos diretores escolares e que permitiram um melhor conhecimento dos AE em estudo. Para uma breve caracterização dos diretores, foram consultados documentos, tais como: o projeto de intervenção do diretor e a carta de missão do diretor, tendo ainda sido elaborado em anexo B1: um quadro resumo de breve caracterização dos diretores escolares, através da formalização de algumas questões dirigidas aos diretores escolares entrevistados.

Uma das grandes vantagens desta técnica de recolha de dados reside no facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, como uma abordagem “não reativa” em que os dados são “obtidos por processos que não envolvam recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando], problemas causados pela presença do investigador” (Lee, 2003, p.15). Como refere o mesmo autor, “os dados recolhidos desta maneira evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que muitas vezes mudam o seu comportamento” (idem, p.204).

Este trabalho foi ampliado pela facilidade do recurso à *internet* e acesso à distância das plataformas *on-line* dos AE, assim como, pela relação de proximidade estabelecida com os diretores escolares dos AE selecionados.

3.4.2. Entrevistas

Em fevereiro/março de 2020 inicia-se a recolha de dados, recorrendo à técnica da entrevista. A entrevista permite recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Coutinho, 2011, p.299), sendo possível criar “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134). As entrevistas têm como principal objetivo explicar o ponto de vista dos participantes, “como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (Coutinho, 2011, p.291).

A opção pela entrevista longa – “um dos mais poderosos métodos do equipamento (*armory*) qualitativo” (McCracken, 1988, p.9) – justifica-se pela incidência e propósito do estudo e pelo tipo de descrição e análises pretendidas. A entrevista desta natureza favorece o acesso “ao mundo mental” dos participantes e à forma como eles se veem a si próprios e aos seus mundos; é desse modo possível aceder ao “conteúdo e regularidades da experiência diária” das pessoas e “ver e experimentar o mundo como elas próprias o fazem”.

Os processos de comunicação inerentes à entrevista permitem ao investigador retirar das mesmas informações e reflexões muito ricas, uma vez que se caracterizam pelo contacto direto com os interlocutores. Afonso (2014) diz-nos que “em geral, distingue-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas, em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado” (p.104). Assim, a escolha recaiu em entrevistas semiestruturadas, pois são conduzidas a

partir de um guião orientador, construído a partir das questões de partida e dos eixos de análise do estudo, organizados por itens/tópicos ou blocos temáticos.

As entrevistas semiestruturadas obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores. O modelo global é o da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais específicos. Em geral são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada. O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta (Afonso, 2014, pp.105-106).

No entanto, e apesar disso, as questões colocadas aos entrevistados são abertas, interligadas e foram orientadas de forma flexível para integrar alterações na sequência prevista ou questões não planeadas, motivadas pelas intervenções dos entrevistados.

Para a realização das entrevistas foi estabelecido um primeiro contacto telefónico, seguido de uma carta-tipo²¹ enviada por correio eletrónico, para os cinco diretores selecionados, onde foram explicados, de forma global, o âmbito e o objetivo geral do estudo, qual tinha sido o critério de seleção dos diretores participantes e qual a estrutura geral da entrevista, nomeadamente no que concerne a duração e aos blocos temáticos (principais questões) a abordar. Seguidamente, após manifestação de disponibilidade por parte dos diretores escolares, agendou-se o dia, a hora e o local onde vão decorrer as entrevistas. Nesta sede, cumprirá dizer ainda que os diretores não faziam parte das minhas relações pessoais, embora existam laços de proximidade, dadas as funções que atualmente desempenho como diretora pedagógica num Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, que leciona o ensino artístico especializado da música e da dança e, que funciona em regime articulado com vários AE, incluindo os AE selecionados.

De referir, também, que três das cinco entrevistas foram realizadas via plataforma *online*, dada a situação pandémica, vivida em Portugal, durante o período de recolha de dados.

Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas individuais, de onde foram obtidas transcrições escritas efetuadas a partir de gravações áudio. Esta técnica é especialmente adequada a análises do tipo qualitativo, onde se pretende compreender em profundidade uma situação num registo exploratório, mas também descritivo e analítico, e evidenciar os aspetos singulares mais relevantes que a identificam, cujo principal objetivo é fornecer pistas para a definição e qualificação do processo em estudo.

Os diretores escolares entrevistados responderam a um conjunto de perguntas que resultaram de uma planificação realizada previamente. Estas perguntas foram categorizadas em três blocos temáticos, que, por sua vez, foram organizados em diferentes graus de abrangência. De referir que foi considerado um bloco introdutório (mais à frente referenciado) de abordagem aos diretores escolares, assim:

Bloco A: representações sobre a descentralização da educação, no geral;

Bloco B: as perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro);

²¹ A este propósito consultar a carta-tipo enviada aos diretores a solicitar-lhes a entrevista.

Bloco C: os efeitos do processo de descentralização da educação, com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Apesar das perguntas serem mais ou menos dirigidas, pretende-se que a interação verbal entre entrevistador e entrevistado decorra numa conversa aberta e fluida, num clima descontraído e de confiança, dando espaço para a reorientação das questões, sempre que se considerar necessário, isto para que a recolha de dados possa ir ao encontro das questões de partida.

O objetivo consiste em recolher/compreender as opiniões, percepções, representações e significados que os diretores escolares atribuem ao processo de descentralização da educação, mas também explorar quais as implicações/efeitos que este processo, atendendo às mudanças que têm ocorrido nas políticas educativas e priorizando o diploma legal recente, podem ter no desempenho das suas funções/papel/ações, enquanto diretores escolares.

Deste modo, tendo em conta os contributos que a reconhecida investigadora Bardin (2006) tem dado neste contexto, organiza-se este processo em três grandes etapas:

1ª Etapa de pré-análise: guião de entrevistas aos diretores escolares (anexo 1) e protocolos de entrevistas com os diretores escolares (anexo 2);

2ª Etapa de exploração do material, codificação e categorização: processo de categorização e codificação (anexo 3);

3ª Etapa de tratamento dos dados, inferências e interpretação: matriz da análise do conteúdo - excertos de entrevista (anexo 4).

Face ao exposto, inicia-se este percurso, com a elaboração de um guião orientador da entrevista (anexo 1). O guião revela-se, nesta interação verbal, um instrumento heurístico fundamental que organiza o material para ser analisado com o principal objetivo de o tornar operacional, sistematizando as ideias iniciais. Foi construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise da investigação, onde foram definidas e registadas, numa sequência (lógica), que procurei seguir, o essencial do que se pretende saber, facilitando, não só o processo de análise de dados, mas também para que as diferentes questões surgissem, a cada entrevistado, de forma contextualizada.

Contudo, embora com esta preocupação, o referido guião não pretende ser assumido como plano rígido a cumprir escrupulosamente, mas sim como uma linha orientadora, condutora das entrevistas, e para garantir a abrangência total dos blocos temáticos programados, sobre os quais se pretende recolher informação. De registar, ainda, a este nível, que sempre que o andamento da conversa em curso justifique, serão introduzidas alterações na sequência prévia das questões colocadas, assim como, intercaladas questões não planificadas *a priori*, que podem surgir, motivadas por respostas do entrevistado, na maioria das vezes para obter maior esclarecimento, detalhe ou profundidade dessas respostas.

O guião orientador organiza-se em quatro blocos temáticos em que o primeiro se refere à justificação da entrevista e os três seguintes se reportam aos eixos de análise referenciados anteriormente. Em cada bloco, e em função dos objetivos gerais e específicos, apresentam-se as respetivas questões, sendo que a cada questão

corresponde um conjunto de tópicos de referência/observações, as quais servem para particularizar e direcionar as questões em função de cada entrevistado.

Deste guião consta que a duração das entrevistas é de aproximadamente noventa minutos e cada diretor só é entrevistado uma única vez. O local de realização das entrevistas foi escolhido pelos diretores escolares e recaiu nas escolas sede dos AE, no gabinete dos diretores, sendo que, como já referi, três entrevistas foram realizadas através de plataformas *on-line*. Assim, duas entrevistas foram realizadas presencialmente e três foram realizadas *on-line*, recorrendo a mecanismos de controlo à distância. Todas foram registadas em áudio, sendo ainda visível, neste guião, o tema, o âmbito e o objetivo geral do estudo.

O bloco introdutório procura a legitimação da entrevista e a motivação do entrevistado (criar um ambiente propício e incentivador para a colaboração). Procede-se à apresentação dos intervenientes; informa-se o entrevistado sobre o objetivo da entrevista no plano geral da investigação; realça-se a importância da colaboração e do contributo do entrevistado; e garante-se o anonimato no contexto global da apresentação das entrevistas e do seu tratamento. Prestam-se ainda informações relativas ao modo com a entrevista vai decorrer; à forma como se poderá disponibilizar *a posteriori* os dados do estudo; solicita-se autorização para efetuar a gravação em áudio; e agradece-se a disponibilidade, facultando e propiciando toda a minha atenção para o esclarecimento de eventuais dúvidas que possam surgir.

Os seguintes três blocos temáticos contemplam as questões principais/orientadoras para que a recolha de dados seja o mais sistemática possível. Todas as questões colocadas pretendem orientar as intervenções dos diretores escolares para que descrevam situações da sua experiência profissional e de opinião sobre conhecimentos anteriormente adquiridos na área, assim como, de eventuais contactos informais com sujeitos pertencentes ao universo que se pretende explorar. Foram ainda previstos e registados os principais tópicos de referência, de acordo com os objetivos específicos apresentados.

O conjunto dos três blocos definem o nível de abstração da abordagem e compõem a matriz do guião da entrevista realizada aos diretores escolares.

As entrevistas foram seguidamente transcritas (anexo 2), tarefa realizada por mim, que a conduziu e analisou, tendo existido grande preocupação na manutenção da fidelidade ao discurso dos entrevistados. As entrevistas foram ainda posteriormente enviadas aos diretores entrevistados, a fim de poderem validar as informações transcritas. De salientar a utilização de algumas questões de reforço, usadas sempre que o entrevistado não avançou no desenvolvimento do tema proposto e/ou não permitiu atingir o grau de explicitação pretendido. Foram registadas estas informações, com perguntas de reforço, as quais constam do anexo 2.

3.5. Análise dos dados

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas em relação à recolha de informação. Como afirma Harry

Wolcott, o maior problema do investigador principiante “não é saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve” (Wolcott, 1994, p.9).

Assim, para além da recolha de dados, é fundamental saber analisá-los e interpretá-los. Recorreu-se, desta forma, à análise de conteúdo, por ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2006). O principal objetivo da análise de conteúdo é a “manipulação das mensagens, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p.46).

Trata-se de uma técnica básica, mas metódica e exigente, que possibilita fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos pelos diretores, classificando-os por categorias e subcategorias.

Podemos, pois, dizer que o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (...), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (Amado, 2014, p.309).

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise quantitativa, as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído (Bardin, 1995, p.119).

A definição e a validação do plano de categorias consubstanciam uma das fases fundamentais da construção do objeto de estudo. Passa-se, então, da descrição e da classificação do *corpus* empírico para a sua interpretação em função do nosso quadro teórico e conceptual e das características concretas das fontes, dos sentidos que lhes são próprios. As categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1995, p.117). Adota-se, como critério de categorização, o bloco temático.

A partir desta categorização é possível avançar nas novas fases de construção do objeto de estudo: operacionalizar o processo de decomposição do *corpus* empírico em blocos temáticos; estabelecer a relação entre estas mensagens e as problemáticas que lhes estão subjacentes; interpretar as mensagens de cada bloco temático; traçar a arquitetura da investigação, e propor um conjunto articulado de argumentos teóricos e metodológicos que justifiquem estas inferências.

Assim, o procedimento de categorização partiu dos tópicos do guião da entrevista e dos seus blocos temáticos e é do tipo misto, pois houve necessidade de combinar sistemas de categorias prévias, com categorias criadas indutivamente a partir da análise dos dados, numa mistura de procedimentos fechado e aberto (anexo 3).

Seguidamente, decidiu-se quais os excertos dos protocolos de entrevista dentro dos quais se apreende significado, em função dos objetivos do trabalho, para os conseguir recortar e categorizar. Os excertos significativos que foram extraídos de cada uma das entrevistas agrupam-se por categorias e subcategorias na

grelha da análise de conteúdo (anexo 4), e, sobre cada uma delas, vemos agrupado o que cada diretor infere, tudo isto sem recurso a qualquer *software* específico.

A avaliação da qualidade dos dados do presente estudo, ou seja, a sua relevância no contexto do *desing* da investigação, assentam na segurança e consistência da sua base teórico-metodológica, mas também na salvaguarda de alguns critérios de qualidade: a clareza dos relatos; o significado e adequação da formulação do problema; o carácter completo da sua abordagem; bem como a credibilidade fundada em princípios de validade (interna e externa), fidedignidade e representatividade, conferindo à pesquisa legitimação.

Foi ainda considerado o equilíbrio que deve existir entre a “formalidade” e a “informalidade” (MacCracken, 1988, p.26), na forma como se conduziu o trabalho de campo e nos contactos estabelecidos com os participantes (diretores), mantendo a ética profissional, nomeadamente a preocupação com a condução processual das entrevistas, a preservação do anonimato, a proteção de dados e o consentimento informado dos participantes no estudo. Como sublinha Santos (2000), estas questões colocam-se em qualquer tipo de estudos, mas nas investigações de natureza interpretativa são reforçadas.

Atendendo a todos os aspetos referidos, e em jeito de síntese, manifesta-se a grande potencialidade da técnica de análise de conteúdo, uma vez que se procura trabalhá-la de forma coerente, ética, reflexiva, flexível e crítica, considerando o contexto e a história em que a pesquisa se insere.

De salientar, ainda, que a Comissão de Ética apreciou favoravelmente o projeto desta investigação, destacando a salvaguarda e respeito pelos princípios e normas processuais de natureza ética, que declarou em plena concordância em relação ao estipulado na Carta Ética para investigação em educação, em vigor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação e análise dos dados, resultantes do presente estudo, refletem as perceções dos diretores escolares entrevistados, sendo apresentadas em três blocos temáticos: um primeiro, mais abrangente e genérico, sobre as perceções do diretor escolar acerca do processo da descentralização, no âmbito da educação, em Portugal; um segundo bloco, que evidencia as perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências da educação, no contexto de aplicação das recentes medidas políticas e das tendências/visões e lógicas de potencial associadas ao processo, tendo como foco o último normativo aprovado, no caso o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro; e, por último, um terceiro bloco temático, que apresenta as perceções sobre os efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica na escola), designadamente (i) na relação com os diversos atores e na mobilização do local; (ii) nas tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis - reconfiguração do seu papel e no novo perfil identitário; (iii) na autonomia das escolas e no processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability* múltipla) ; e, por último, (iv) na liderança do diretor escolar na gestão e administração da sua escola.

Importa referir que as questões de investigação, inicialmente formuladas, também foram consideradas na apresentação e análise dos dados, nos termos seguidamente enunciados:

- a) Quais as perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação no seu trabalho?
- b) Que papéis/conceções podem ser identificados no desempenho das funções do diretor escolar através do processo de descentralização na educação, com especial ênfase no último normativo aprovado?
- c) Que efeitos tem produzido o processo de descentralização da educação no contexto da ação do diretor escolar e na dinâmica/gestão da escola?

4.1. Perceções do diretor escolar acerca do processo de descentralização da educação

Neste primeiro bloco temático, apresentam-se as perceções do diretor escolar acerca do processo global de descentralização da educação. Assim, relativamente ao processo de transferência de competências da administração central para a local, no âmbito da educação, em Portugal, os diretores escolares entrevistados demonstram possuir grau de conhecimento¹ sobre o processo, manifestando a sua opinião geral² de concordância em relação à sua implementação e aplicação. Salientam, ainda, considerações (benefícios e constrangimentos) para uma aplicação bem-sucedida deste processo, estando associadas ao que consideram ser “despachos normativos ainda vagos”, passíveis de várias interpretações e pouco virados para uma lógica de projeto e com necessidade de mais intervenção social por parte da comunidade. Os entrevistados reforçam que estes aspetos estão associados à falta de regulamentação própria do Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro.

¹ “... não há uma verdadeira transferência de competências da administração central para a local, no âmbito da educação, em Portugal... o que existe, é uma transferência de competências de gestão e administração da educação (...)”, A (D1), p:1

"... são normativos que visam melhorar as características e a capacidade de intervenção nas escolas para que os alunos possam ter mais sucesso...", B (D2), p:1

"De uma forma genérica, a transferência de competências, já vem a acontecer há cerca de 12 anos... e tem sido marcada pelas sucessivas aproximações que têm sido feitas de forma diferente por diferentes Governos, com diferentes enquadramentos ideológicos, havendo sempre um ponto comum que é o de retirar certos custos da administração central e certas responsabilidades diretas que se prendem com a gestão do território e com a gestão de recursos educativos (...)", C (D3), p:1

"... melhorou significativamente a relação da autarquia com as escolas, a proximidade com os territórios escolares... e os problemas conseguem-se resolver muito mais depressa (...)", D (D4), p:1

"... era inevitável encontrar outras soluções, dada a ineficiência de um Estado altamente centralizador, da falta de eficiência e eficácia e a ausência de um controlo eficaz para corresponder aos novos desafios que se colocam com a massificação do ensino e a instauração de uma democracia efetiva", D (D4), p:1

"(...) o que existe é uma transferência de responsabilidades do ME para a autarquia, porque, na prática, a autarquia continua um pouco limitada aos normativos que vêm da tutela", E (D5), p:1

²"... tenho consciência que a gestão política, administrativa e financeira se torna muito mais fácil a um nível local do que a um nível nacional... cada escola tem que ser capaz de encontrar respostas educativas adequadas para a população que serve", A (D1), p:1

"... nas várias competências transferidas ao longo destas últimas décadas às câmaras, tem-se verificado sucesso, a maior proximidade fez com que na rede do pré-escolar e no 1º CEB, passemos a ter alguém mais visível para lidar com estas situações, eu acho que os miúdos ganharam com isso...", B (D2), p:1

"... sou por princípio muito favorável, entendo e defendo esta visão de proximidade, nestas tomadas de decisão, o delegar de competências numa visão de maior proximidade...", B (D2), p:1

"... de uma maneira geral, eu considero muito positiva esta experiência e espero que nesta nova fase da descentralização, se possa alargar a todo o território nacional (...)", D (D4), p:1

"Considero efetivamente que os AE ganham muito com este novo caminho em busca de um real processo de descentralização da educação, de uma maior proximidade à comunidade educativa, com a introdução de normativos que visam melhorar as características e a capacidade de intervenção nas escolas", E (D5), p:1

"... concluímos que os constrangimentos são muitos..., no entanto, é mais benéfico para o ME uma transferência de competências para o poder local, uma vez que, este, conhece minimamente os contextos de intervenção", E (D5) p:1

"(...) a minha opinião ainda é muito cautelosa..., os últimos normativos, nesta matéria, são muito vagos, têm várias interpretações acerca das autarquias, acerca dos territórios...", C (D3), p:1

"... e também alguma desilusão pela forma como estes normativos têm vindo a ser apresentados, de facto com esta visão muito gestionária de recursos e muito pouco virada para uma visão de projeto", C (D3), p:1

"... este processo de descentralização só ganha consolidação, naquilo que são as suas apostas, quando conseguirmos uma verdadeira participação da comunidade... até lá vamos fazendo um caminho legal, faltando depois o caminho do social para que estes normativos possam ter o impacto desejado", C (D3), p:3

Os diretores escolares entrevistados reconhecem os benefícios de uma gestão de proximidade, admitindo a necessidade de existência de um processo de descentralização, em educação, que consideram estar em curso por dois motivos principais.³

O primeiro motivo surge associado a uma lógica de potencial de aproximação ao local, fortalecendo a importância de construção de um PEL e de instauração de uma democracia efetivamente participativa *versus* democracia representativa, que o Estado tem incutido ao longo do tempo.^{3a}

3a “... lógica de maior proximidade, com definição de características claras de quem faz? onde é que faz? e de que forma faz? (...)”, B (D2), p:2

“É no sentido de passar para uma área municipal tudo aquilo que tem muito mais relação com a área social (...) uma educação com uma roupagem de intervenção social cada vez mais forte e essa roupagem de intervenção social tem estado cada vez mais centrada nas autarquias, na gestão do território, C (D3), p:2

“... sendo uma resposta social, ela tem de estar no terreno, não pode ser gerida através do ME do Terreiro do Paço, como se costumava dizer...”, C (D3), p:2

“(...) na minha perspetiva, o objetivo é mesmo a redução da sua dimensão de abrangência, para poder estar mais próximo de quem precisa e de acordo com as necessidades de cada escola (...)”, A (D1), p:2

“... o verdadeiro potencial da descentralização é o de aproximação e de visão local/municipal (...) deve aproximar-nos, a todos, para trabalharmos em prol de objetivos comuns (...), não faz sentido nenhum se não for assim (...) a construção do PEL faz todo o sentido!”, B (D2), p:2

“A transferência de competências para a autarquia tem uma lógica de potencial associada à aproximação do local e à necessidade de cada vez mais a educação ser também uma resposta social”, C (D3), p:2

“(...) podemos encontrar razões associadas à lógica de maior proximidade com o local, à necessidade de uma intervenção social e à passagem para um Estado menos centralizador”, E (D5), p:2

“(...) aumentar os níveis de participação da comunidade educativa, de uma democracia mais participativa versus representativa a que o Estado nos tem habituado ao longo do tempo, em busca da construção de um PEL”, D (D4), p:2

Reforça-se, desta forma, a importância das relações que o município passa a estabelecer com as organizações educativas locais, nomeadamente na articulação de projetos educativos de território e de escola, afirmando-se a centralidade do território educativo e reconhecendo-se às escolas poderes e meios próprios de intervenção local. Perspetiva-se, ainda, a necessidade de respostas de intervenção mais social e de instauração de uma democracia mais participativa *versus* representativa. Estas evidências referidas pelos entrevistados intensificam a importância da revisão da literatura realizada sobre o processo de descentralização da educação, enquadramento teórico e problemática do estudo, quando começa a discutir-se a emergência pelo local, num contexto de territorialização, corroborando-se, neste contexto, as finalidades da territorialização, apresentadas por Barroso (2005b).

O segundo motivo surge associado ao reconhecimento que os diretores escolares fazem da ineficiência e incapacidade de resposta adequada do Estado (fortemente centralizador e de regulação burocrática) aos problemas diários das escolas. São identificados aspetos inerentes a uma necessidade de recomposição do papel do Estado; de um aumento da autonomia conferida às escolas; de uma redução de custos; de eficiência e eficácia da gestão escolar; e da inexistência de mecanismo adequados de prestação de contas.^{3b}

3b “... após o 25 de abril houve uma revolução no ensino e a escola passou a ser para todos; deu-se, portanto, a massificação da escola pública em Portugal e tornou-se necessário apostar na qualidade do seu ensino (...)”, A (D1), p:2

“... ineficiência do atual modelo de regulação burocrática do Estado, procurando a eficiência e a eficácia da gestão escolar, através de mecanismos que possam prestar contas do trabalho realizado...”, B (D2), p:2

“... perspetiva de deixar que o Estado seja centralizador de todas as áreas e possa passar competências para as Instituições que têm uma maior proximidade com as áreas mais específicas, de forma a que os problemas possam ser resolvidos mais facilmente (...)”, D (D4), p:2

“... desencadeia uma mudança de atitude, nomeadamente na passagem a um Estado menos centralizador, menos controlador, a um modelo de regulação menos burocrático, a que o Estado nos tem habituado ao longo de todos estes anos (...)”, D (D4), p:2

“... penso que será também uma questão mais ideológica, de uma política mais educativa, e uma tentativa de dar mais autonomia aos próprios municípios que se reflete na própria autonomia das escolas (...)”, D (D4), p:2

“O que desencadeia este processo de transferência de competências para as autarquias e para os municípios são as questões financeiras, os números! a redução de custos! (...)”, E (D5), p:2

“... a administração central deixa de ter grande parte dos seus funcionários públicos... deixa de ter um orçamento que inclui milhares de gastos/despesas e, portanto, para mim, este desencadear está associado à rentabilização de custos e também à eficácia e eficiência da gestão escolar...”, E (D5), p:2

Os diretores escolares entrevistados mencionam que os principais motivos que justificam o processo de descentralização da educação estão associados, por um lado, a uma lógica de potencial de aproximação do local *versus* centralização da educação, em busca da construção de um PEL, e, por outro lado, à ineficiência e incapacidade de resposta adequada do Estado, modelo de regulação burocrática, fortemente centralizador, admitindo a emergência da sua recomposição, face às mudanças que vão ocorrendo nas políticas educativas. Evidencia-se, assim, uma ambivalência entre a lógica de potencial de aproximação ao local, para o desenvolvimento e implementação de um PEL, e a lógica de potencial para a centralização da educação, de centralidade e controlo do trabalho desenvolvido nas escolas, particularmente pelo diretor escolar.

Em jeito de síntese, e no que concerne à apresentação do primeiro bloco temático, respeitante às percepções do diretor escolar acerca do processo de descentralização da educação, refere-se que os diretores escolares entrevistados revelam conhecer o processo evolutivo de descentralização da educação, no seu concelho e município, e conseguem enquadrá-lo num contexto mais geral de necessidade de alteração dos modos de gestão e administração do nosso país, dada a herança de um Estado fortemente centralizador, em matéria de educação. Admitem, tal como Formosinho e Machado (2005), Barroso (2013) e Afonso (2005), que o valor da igualdade de direitos no acesso à educação, emergente da Revolução de Abril, veio confrontar a lógica centralizadora do “Estado-Educador” com novas preocupações, nomeadamente: a massificação da escola pública; a instauração de uma democracia participativa; e as mudanças internas da escola (currículos e novos modelos pedagógicos), criando-se, assim, dificuldades acrescidas no que toca à gestão do sistema público de educação.

Reconhecem, por isso, que a descentralização da educação consubstancia um dos mecanismos de resposta aos problemas de ineficiência do Estado e bem assim de eficácia e eficiência da gestão escolar, associado à redução de custos e à ausência de prestação de contas, admitindo, ainda, por unanimidade, que este processo pode favorecer a resolução de problemas diagnosticados na escola.

4.2. Percepções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências da educação

Neste segundo bloco temático, apresentam-se as percepções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências da educação, no contexto de aplicação das recentes medidas políticas e das tendências/visões e lógicas de potencial associadas ao processo, tendo como foco o último normativo aprovado, o já indicado Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

Relativamente às perceções do diretor escolar sobre as mudanças no quadro jurídico-normativo derivadas do processo de descentralização da educação, no contexto de aplicação das recentes medidas políticas e com enfoque no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, verifica-se que os diretores escolares entrevistados têm conhecimento das novas alterações aos modelos de gestão e administração das escolas,⁴ nomeadamente do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho e do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho. Isto, porque, realçam que estes normativos vieram alterar o modo de gestão das escolas públicas portuguesas, nomeadamente (i) na passagem de um órgão colegial a um órgão unipessoal, com mais competências e responsabilidades na tomada de decisão do diretor escolar bem como (ii) na dimensão comunitária da educação, com um maior controlo social, mediante a prestação de contas, agora, através de órgãos como o conselho geral, o CME e as cartas educativas, instrumentos de planeamento e avaliação das escolas que vieram reforçar a intervenção (o papel social) dos diversos atores da comunidade, nomeadamente o do município. Neste âmbito, os diretores escolares entrevistados também identificam os AE como uma boa medida, de ampliação da dimensão comunitária da educação e nas escolas.

4 “... identifico algumas recentes alterações, nomeadamente: o cargo do diretor ser unipessoal; o aparecimento do Conselho Geral, do CME e a Carta Educativa (...) também a criação de unidades de ensino como os AE, permitem uma melhor participação de todos e aumenta, na minha opinião, a dimensão comunitária da educação e nas escolas”, B (D2), p:3

“(...) são órgãos que levam a que a educação seja efetivamente integrada dentro daquilo a que eu chamo de pacote de intervenção social, no seu contexto educativo, e, portanto, há 15 anos que se vem fortalecendo este vetor”, C (D3), p:3

“... os modelos jurídico-normativos que vão aparecendo, colocam a comunidade dentro da escola e/ou a escola a par da comunidade... e consequentemente maior controlo social, pelo aumento de responsabilidades dadas ao diretor escolar...”, C (D3), p:3

“... os normativos que têm vindo a ser lançados, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008 e o Decreto-Lei n.º 137/2012, têm vindo a incutir novas visões na gestão da escola (...) que agora veem-se complementadas com a entrada da autarquia/município, que ajuda com as questões ao nível da administração, pretendendo-se que o município seja um importante apoio através dos diversos serviços que pode vir a dar às escolas, nomeadamente na criação de condições para que as escolas possam desenvolver as suas questões pedagógicas...”, D (D4), p:5

“... ao longo da História da educação, têm aparecido muitos normativos que têm “tocado” no processo de descentralização, embora de forma avulsa, desarticulada e com premissas contraditórias (...), mas que têm procurado aumentar os níveis de participação da comunidade educativa, tomemos como exemplo o aparecimento do Conselho Geral, da Carta Educativa, dos contratos de autonomia das escolas (...) e, portanto, têm-se procurado fortalecer os aspetos sociais da escola pública portuguesa”, D (D4), p:3

“... teremos de falar obrigatoriamente do novo modelo de gestão, associado à modernização, à eficácia e eficiência, numa total aposta de melhorar a qualidade da educação e do órgão unipessoal do cargo do diretor escolar, que acresce responsabilidades e maior controlo social, através de mais prestação de contas, entre outros aspetos (...)”, E (D5), p:3

Estes aspetos são convergentes com estudos anteriores (p.e., Rinne, 2016; Barroso e Carvalho, 2009; Viseu e Carvalho, 2018) que dão conta do modo como os diretores escolares têm vindo a lidar com a alteração das políticas de educação que apelam para um aumento das suas responsabilidades, devido às exigências da “modernização da gestão” e da avaliação de desempenho docente e nas escolas, entre outras.

Os diretores escolares entrevistados demonstram conhecer, detalhadamente, o conteúdo do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, no que concerne à sua matriz condutora, nota inovadora, universalidade e competências transferidas, dando exemplos de algumas das competências transferidas,⁵ particularmente: gestão do pessoal não docente; gestão administrativa e financeira, no quadro da responsabilidade financeira sobre as despesas correntes e manutenção de edifícios e equipamentos, reconhecendo ter existido uma gestão de proximidade com o município na transferência destas matérias/competências.

⁵ “O Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, vem dar espaço para que as escolas possam efetivamente crescer do ponto de vista pedagógico, atribuindo as questões mais administrativas e operacionais sob a responsabilidade dos municípios”, A (D1), p:5

“Tudo o que é não pedagógico de uma escola, neste momento, está entregue à Câmara ...”, B (D2), p:3r

“... a primeira grande mudança tem a ver com as questões burocráticas, questões financeiras relacionadas com pagamentos, libertação por parte das escolas de algumas obrigações que até aqui eram da competência das escolas, como, por exemplo, o pagamento da água, da luz, do telefone, as chamadas despesas de funcionamento, infraestruturas, instalações, manutenção, refeições, funcionários, etc. estas mudanças passam a estar sob a gestão da autarquia...”, D (D4), p:3r

“... outras mudanças veem a seguir, tal como o município vir a ter uma política de educação que não pode ser só a questão financeira... tem de passar pelo investimento gradual ao nível das questões pedagógicas e de apoio através de alguns serviços...”, D (D4), p:3r

As principais vantagens⁶ do processo de descentralização da educação, particularmente a partir da aplicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, consideradas pelos diretores escolares entrevistados, estão associadas à possibilidade de construção de um PEL; à proximidade nas relações com os diversos atores da comunidade; às responsabilidades partilhadas; ao apoio jurídico, contabilístico e de avaliação; à diminuição do trabalho burocrático e centralizador nas escolas; e ao aumento de tempo para pensar nas questões pedagógicas, que consideram ser a verdadeira essência da escola. Contudo, os entrevistados reforçam que a maioria destas vantagens ainda não estão a surtir o efeito desejado e justificam a sua carência, que consideram ser uma mais-valia na gestão e administração das escolas, pela recente aplicação do processo de descentralização da educação no concelho, embora, sem nunca esquecerem, a herança pesada de um Estado fortemente centralizador.

⁶ “... envolver também o município, haver responsabilidades partilhadas e acrescidas e com a prestação de contas de todos os envolvidos...”, A (D1), p:3r

“(...) a médio e longo prazo possibilitará que as escolas se foquem no seu verdadeiro interesse, que são, obviamente, as questões pedagógicas, mas ainda não está a acontecer...”, A (D1), p:4

“A descentralização só traz vantagens (...) tomemos como principal exemplo, a proximidade das relações que se criam... existem pessoas com nomes, com responsabilidades, com rostos (...) que sabem do que eu estou a falar, com quem estão a falar e que me dão um feedback real, válido, concertado na resolução dos problemas”, B (D2), p:4

“... a proximidade é a grande vantagem... sempre numa perspetiva inter e intra concelhia...”, C (D3), p:4

“... algumas áreas de gestão e administração com maior apoio, nomeadamente o apoio jurídico, contabilístico, avaliação interna das estruturas educativas, que o município nos veio ajudar...”, C (D3), p:4

“... existem um conjunto de situações burocráticas que passam para os municípios e, desta forma, aliviam o trabalho do diretor, em busca daquilo que deverá ser a sua preocupação principal, que são as questões pedagógicas... embora ainda não se note, dada a recente aplicação do processo em curso”, D (D4), p:4

“... as vantagens... prendem-se com a questão da proximidade, com a diminuição do trabalho burocrático e centralizador do Estado, com o aumento dos níveis de participação da comunidade educativa...”, D (D4), p:4

“... com a articulação entre todos os envolvidos, poderá ser ótimo para os AE e poderá ainda diminuir o excesso de trabalho burocrático e centralizador do Estado (...)”, E (D5), p:4

Simultaneamente, os diretores escolares entrevistados apontam como desvantagens/constrangimentos⁷ do processo de descentralização da educação, os seguintes aspetos: instrumento gestor de fundos; o risco de politização dos cargos; o risco da existência de assimetrias locais e regionais; o risco das desigualdades locais e regionais; o risco de fulanização e/ou aproveitamento político; e o facto da educação poder passar a ser vista como “arena” de discussão política. Os entrevistados identificam ainda um sentimento de desconfiança, por parte da administração central, quando confrontados com o aumento de autonomia dada às escolas, atendendo a uma herança fortemente centralizadora do Estado Português; o grau de conhecimento que existe da realidade escolar no meio autárquico; e a falta de acompanhamento e monitorização por parte dos diversos organismos da administração central.

⁷ *“... a descentralização da educação pode (...) tornar-se apenas um instrumento gestor de fundos...”, C (D3), p:4*

“... analisando o seu preâmbulo, constatamos o seguinte: “correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais e tomadas de decisões numa lógica de proximidade” (...) um dos meus receios é, de facto, o acentuar das assimetrias locais e não a correção das assimetrias locais”, C (D3), p:3r

“... levando ao perigo que eu desigo, de “fulanização”, e a uma assimetria facilmente tangível a nível nacional ... a educação não pode ser vista como “arena de discussão política” (...) e/ou ainda a uma “politização dos cargos” ...”, C (D3), p:3r

“Uma grande desvantagem ... é o reduzido grau de conhecimento que a autarquia tem acerca das escolas, estamos numa fase em que temos de apresentar todos os projetos, a nossa visão, missão e as principais linhas orientadoras ... e isto é determinante para que tudo o resto possa efetivamente correr bem ... eles não têm noção das necessidades das escolas, do trabalho, dos alunos, dos materiais, dos projetos, e isso é determinante! ...”, D (D4), p:3r

“... a aplicação do princípio de subsidiariedade na área educativa poderá constituir-se numa grande desvantagem, quando aplicado sem critérios e/ou não atendendo às reais necessidades das escolas e da capacitação dos seus docentes...”, E (D5), p:4

“O aumento de autonomia dada às escolas também se constitui numa ameaça, não só pela forma como poderá ser utilizada, centrada no “localismo”, desviando-se daquilo que deverá ser implementado a nível nacional...”, E (D5), p:4

“Depois é preciso fazer a gestão e acompanhamento de todas as áreas transferidas com equidade, e que independentemente dos vários executivos que possam ser eleitos, sejam criadas bases sólidas, visão, missão e valores alicerçados no caminho que se deseja percorrer (...)”, E (D5), p:4

“A falta de acompanhamento por parte da tutela é enorme... não sentimos que exista monitorização, nem avaliação do serviço que prestamos (...) inclusive, quem resolve os problemas de intervenção nas escolas, coisas como falta de recursos espaciais e materiais, para a implementação dos projetos pedagógicos, é o município, com verbas deles (...)”, E (D5), p:4

A partir das vantagens, desvantagens e constrangimentos associados ao processo de descentralização da educação em curso, intensificam-se as críticas que têm vindo a ser feitas, ao longo do tempo, pelo CNE e pelo CE, no que concerne à amplitude e generalização deste processo, no panorama legislativo.

Em relação ao processo de descentralização da educação, com enfoque no último normativo aprovado,⁸ os diretores escolares entrevistados consideram que o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, é “vago”. Isto porque, existe um conjunto de diversos diplomas a publicar posteriormente que irão regulamentar diversas matérias essenciais para a prossecução da descentralização na área da educação. Também sentem que este normativo é ainda pouco coerente, avulso e desarticulado, focando-se apenas nas questões mais administrativas e financeiras das escolas e ficando aquém das reais necessidades da escola pública. O diploma legislativo governamental acima referenciado é muito lacónico, por exemplo, em relação à importância da construção de um PEL e bem assim ao acompanhamento da administração central à sua aplicação e operacionalização nas escolas. Os entrevistados também referem os problemas que emergem da regulação local da educação,⁹ nomeadamente na forma como cada município e escola se apropriam das “regras” emanadas pela tutela e as levam à prática, podendo conduzir a tensões e pressões no desempenho das tarefas do diretor escolar.

Os diretores escolares entrevistados, quando confrontados com a questão - o que têm a referir acerca da aplicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, a partir de 2021 -, reforçam, mais uma vez, aspetos que já mencionaram anteriormente e que têm a ver com a importância da participação democrática e da envolvência social da comunidade em busca da construção do PEL, assim como, aspetos associados aos constrangimentos deste processo, nomeadamente no que concerne ao incremento das desigualdades nas escolas públicas portuguesas, às assimetrias locais e regionais e, aqui, neste último aspeto, evocam a atribuição dos subsídios.¹⁰

⁸ “... considero que o Decreto-Lei n.º 21/2019 deixou tudo muito em aberto, focou-se nas questões mais administrativas e financeiras, deixando ainda muitas coisas por definir (...)”, A (D1), p:4

“... parece que este normativo remete para outros um conjunto de matérias, ainda por definir e aprovar (...) e, portanto, sente-se, ainda, um processo pouco coerente e desarticulado (...)”, B (D2), p:11r

“... parece-me que com este normativo ainda temos um longo caminho a percorrer... porque as transferências de competências conhecidas ficam muito aquém das reais necessidades das escolas (...) muitas das vezes, transferidas de forma desarticulada e avulsa com o processo de descentralização pretendido”, C (D3), p:11r

“... considero que o Decreto-Lei n.º 21/2019, deveria ser mais claro, preciso, e ter dado muito mais importância às diretrizes, às principais linhas orientadoras para construção de um PEL/concelho, com estabelecimento de compromisso por parte de todos os envolvidos, de forma a evitar as assimetrias locais e regionais que sabemos que existem e que podem vir a existir no nosso concelho”, D (D5), p:4

“... o Decreto-Lei n.º 21/2019 é aprovado e sai para ser implementado sem as devidas portarias que o regulamentam... a própria autarquia encontra-se a assimilar as competências que assumiu; os diretores encontram-se a perceber que competências é que deixaram de assumir... e o ME, encontra-se, na minha opinião, afastado das escolas e da autarquia, sem o devido acompanhamento a um processo totalmente novo (...)”, E (D5), p:11r

⁹ “Também a regulação das políticas educativas, sobretudo a regulação local, nas escolas e nos municípios, pode causar vários constrangimentos e tensões no trabalho quotidiano do diretor escolar; isto porque podem existir diversas formas de apropriação dessas políticas pelos vários atores da comunidade, o que na minha opinião vem causar hibridez nestes processos e desigualdades na educação (...)”, E (D5), p:15

¹⁰ “... tem de haver um compromisso do Estado na transferência dos recursos financeiros imprescindíveis ao exercício da autonomia que se definiu, para não se criar agravamento nas desigualdades...”, D (D4), p:5

Os diretores escolares entrevistados consideram que a tendência/visão da descentralização da educação surge numa lógica de potencial associado a uma gestão escolar de qualidade.¹¹ E, nesta perspetiva, associam a melhoria da escola pública a uma visão mais cultural e pedagógica, alicerçada numa perspetiva social de participação comunitária, onde o local deverá ser visto como território educativo em busca do seu PEL. No entanto, é também mencionada pelos entrevistados a visão gerencialista, focada na eficácia e eficiência da escola pública, perspetivando-se uma lógica de potencial ambivalente entre as duas lógicas apresentadas.

¹¹ *“Sou totalmente do lado de um caminho mais social das escolas, da melhoria da escola pública, através da sua cultura, de participação comunitária, em busca do seu território educativo e na construção do seu PEL/concelhio ...”, B (D2), p:5*

“... o Decreto-Lei em vigor tem de criar condições para garantir a eficácia e a eficiência, mas numa ótica de nos libertar para a criação de condições mais pedagógicas, sociais e culturais ... o processo é complexo, lento e na maioria das vezes híbrido!”, B (D2), p:5

“... e na minha opinião esta hibridiz deve-se também à forma como a tutela emana para as escolas as diretrizes dos normativos a aplicar, que são sempre dúbios e com várias apropriações locais, através das interpretações que cada interveniente quer ou deseja para a sua escola (...) a regulação das políticas públicas educativas, principalmente a local é determinante...”, B (D2), p:5

“Na minha opinião, o caminho que se visa traçar com o processo de descentralização da educação é claramente de âmbito pedagógico, centrado no ensino e nos alunos ... uma visão mais pedagógica e também cultural”, D (D4), p:5

“Acredito que a ideia é dar às escolas o apoio necessário para desenvolverem a sua ação pedagógica, para construírem projetos adaptados ao perfil dos alunos, diminuírem o abandono escolar e as desigualdades, e melhorarem os resultados académicos dos alunos em busca de mais e melhor envolvimento social”, E (D5), p:5

“... têm aparecido muitos normativos que têm “tocado” no processo de descentralização da educação (...) que têm procurado aumentar os níveis de participação da comunidade educativa ... numa visão mais cultural e pedagógica (...) embora os efeitos da eficácia e eficiência da gestão escolar tenham estado sempre presentes...”, D (D4), p:3

“... esta forma desarticulada, eu diria mesmo sobreposta, com que os normativos têm aparecido nas escolas, é reveladora de vários dispositivos reguladores, na maioria das vezes de caráter híbrido, pela forma como as escolas e outras organizações educativas se têm apropriado deles...”, E (D5), p:5

Em jeito de síntese, os diretores escolares entrevistados reconhecem o papel privilegiado dos municípios na área da educação e os benefícios de uma gestão de proximidade, quer no fortalecimento dos processos democráticos, quer na eficácia e rapidez de resposta às novas exigências do sistema educativo.

Assim, todos identificaram vantagens na conceção e consecução de projetos educativos locais eficazes e na implementação de políticas educativas próprias, como práticas de sucesso. Desta forma, o papel privilegiado dos municípios, associados a uma gestão de proximidade nas relações com os diversos atores da comunidade, foram afirmando a “centralidade do território educativo”, defendida por Barroso (2013), que tem sido reconhecida e regulamentada ao longo do tempo e onde os atores locais foram sendo mobilizados para a construção de AE, cartas escolares concelhias e para um reordenamento da rede escolar, afirmando-se o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino.

Os diretores escolares entrevistados vão ao encontro das ideias de Pinhal (2014), defendendo este modelo comunitário de construção de políticas educativas de território para melhorar o desempenho do Estado, na medida em que “aproximar o administrador do administrado” também envolve as populações na

satisfação dos seus interesses e necessidades. Estas condições particulares dadas ao local, potenciadoras da “territorialização” e da “criação de uma nova ordem educativa local”, geradoras de um compromisso de eficiência e eficácia da periferia para o centro, aparentam ser, na opinião de Barroso (2013), um bom presságio, conducente a práticas efetivamente autonómicas e descentralizadoras.

Os entrevistados também reconhecem, como vantagens deste processo, as responsabilidades partilhadas, isto é, o envolvimento de novos agentes naquilo que alguns autores referem como uma partilha e transferência de “desresponsabilidades” sobre os assuntos da vida da escola e a libertação de tempo para se dedicarem às verdadeiras tarefas pedagógicas, determinantes na tomada de decisões bem-sucedidas, tal como nota Barrère (2006).

Os diretores escolares entrevistados reforçam o seu posicionamento em relação ao processo de descentralização da educação, numa perspetiva ambivalente de conjugação entre duas lógicas de potencial: reconhecem, por um lado o potencial de desenvolvimento de um PEL e as mais-valias de uma gestão de proximidade, mas, por outro, admitem também que este processo ainda é influenciado pela lógica de potencial do controlo do trabalho desenvolvido nas escolas, pela formalização e centralização que entendem persistir. No entanto, e apesar disso, mostram-se entusiasmados e com espírito de abertura à mudança, requerida pelas mais recentes medidas políticas de transferência de poderes de decisão para o plano local, no âmbito do processo de descentralização da educação.

Apesar das vantagens, os diretores escolares entrevistados referem algumas desvantagens/constrangimentos do processo de descentralização da educação. Importa salientar, neste contexto, que a amplitude e generalização do panorama legislativo sobre o processo de transferência de competências, em educação, da administração central para os municípios, tem vindo a ser criticado, ao longo do tempo, pelo CNE e, desde 2013, que o Governo se preocupou em estabelecer o seu quadro normativo, definindo inclusive o regime jurídico sobre as ações alicerçadas e posteriormente reforçadas no âmbito do PAE, em 2014/15. Assim, tal como o CNE enuncia algumas preocupações, através da emissão dos seus pareceres e recomendações, também os diretores escolares entrevistados identificam algumas desvantagens/constrangimentos associados a este processo.

Os entrevistados associam a primeira desvantagem/constrangimento a uma tendência para a politização dos cargos/fulanização e/ou aproveitamento político, através do perigo dos jogos de influência e manipulação de interesses na ação direta e no desempenho de cargos na relação escola-autarquia. Esta desvantagem/constrangimento é sentida pelos entrevistados, apesar daquilo que Pinhal (2014) e Barroso (1998, 2013) têm vindo a defender. Segundo os autores, o Estado deverá continuar a manter a sua responsabilidade no que concerne ao poder de definição das diretrizes globais do sistema educativo, que garanta o necessário acompanhamento dos vários processos de regulação autónoma e do desempenho educativo das comunidades locais, mesmo com aquelas que aparentam estar menos desenvolvidas, ou ainda do que Pinhal (2014) preconiza no âmbito da aplicação do princípio da subsidiariedade.

Também as assimetrias e desigualdades locais e regionais foram consideradas pelos entrevistados como desvantagens deste processo, apesar de uma das grandes finalidades da territorialização defendida por

Barroso (2005, pp.140-141), ser “contextualizar e localizar as políticas e a ação educativa, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações”.

São também destacados pelos diretores escolares entrevistados aspetos relacionados com um sentimento de desconfiança, destes em relação à administração central, quando confrontados com o aumento de autonomia das escolas, atendendo a uma herança fortemente centralizadora do Estado Português. Este sentimento parece encontrar alguma justificação nas ideias de Formosinho e Machado (2013), quando referem que, ao longo dos últimos 40 anos, embora com diferentes *nuances*, acabou sempre por prevalecer a manutenção de um modelo de administração tecnocrata, burocrático e centralizado ou ainda naquilo que Barroso (2013), apresenta quanto ao complexo jogo de multirregulações que caracteriza a territorialização das políticas educativas, marcadas por uma certa conflitualidade pela disputa e partilha de poderes.

O grau de conhecimento que existe da realidade escolar, no meio autárquico, também é evidenciado pelos entrevistados, esclarecendo que a eficácia das intervenções diminui quando o responsável pela área da educação não conhece a orgânica, funcionamento e gestão das escolas. A este respeito, Formosinho (2000) já alertava para os riscos decorrentes da atribuição de responsabilidades a quem não tem competência para a assumir e intervir em domínios tão complexos como o administrativo-financeiro, o organizacional e o pedagógico.

Por fim, os diretores escolares entrevistados evidenciam a falta de acompanhamento, monitorização e avaliação sobre a qualidade e desempenho do serviço público da educação prestado, revelando um notório desinvestimento por parte da tutela, dando exemplos práticos, os quais consistem na disponibilização, em tempo útil, dos meios financeiros para uma concretização bem-sucedida deste processo e reforçam que as pequenas obras e/ou a falta de recursos espaciais e materiais essenciais nas suas escolas são hoje resolvidos pela pronta intervenção do município, na maioria das vezes à custa do seu próprio orçamento.

4.3 Perceções sobre os efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar

Este terceiro bloco temático apresenta as perceções sobre os efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica na escola), designadamente, na relação com os diversos atores e na mobilização do local; nas tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis - reconfiguração do seu papel; na autonomia das escolas e no processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability* múltipla) e, por último, na liderança do diretor escolar na gestão e administração da sua escola.

Assim, tendo em conta os objetivos específicos propostos neste terceiro bloco temático, identificam-se, a partir dos diretores escolares entrevistados, os principais efeitos do processo de descentralização da educação, em curso no trabalho quotidiano do diretor escolar e que seguidamente se apresentam: (1). relacionamento de proximidade com os diversos atores e o município; (2). (nova) recomposição do papel do Estado e da Administração Central; (3). o papel de mediador do diretor escolar; (4). sobreposição de papéis/funções e a multiplicidade de tarefas; (5). gestão excessivamente burocratizada (híperburocratização) e pouco tempo para “pensar na escola”; (6). gestão partilhada e reconhecimento do seu trabalho; (7).

autonomia condicionada e a excessiva concentração de responsabilidades; (8). novas exigências sobre o seu cargo e, (9). novo perfil e lideranças (unipessoal e intermédias) fortes.

4.3.1. Efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar: na relação com os diversos atores e na mobilização do local

Efeito 1: Relacionamento de proximidade com os diversos atores e o município

Os diretores escolares entrevistados identificaram de forma clara, unanimemente, nas medidas políticas implementadas pelo ME em geral e no processo de descentralização da educação, em curso, uma relação de proximidade da escola ao território educativo (município) e aos diversos atores da comunidade,¹² nomeadamente a partir: da constituição dos TEIP; da criação dos AE; e da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, importantes normativos na gestão da autonomia e flexibilidade curricular. Como reforço desta relação de maior proximidade, os entrevistados destacam um conjunto de projetos que já estão a implementar em parceria com o município, dando exemplos.

¹² “... a ideia de escola no seu conjunto, incluindo o processo de descentralização da educação, com a aproximação ao seu território local, faz todo o sentido! (...)”, A (D1), p:8 e p:10

“... penso que a questão de sermos TEIP fez de facto diferença na aproximação da escola ao território... reconhece-se que o trabalho de equipa e em colaboração é uma constante, criando mais proximidade e boas dinâmicas internas, indo ao encontro do território educativo ...”, A (D1), p:8r

“... a constituição de AE parece-me que foi uma boa medida, de aproximação a vários níveis...”, C (D3), p:8 e p:10

“(...) acredito que as mudanças na política educativa local poderão ser uma mais-valia para as escolas e para a educação...”, D (D4), p:8r

“... considero que os Decretos-Leis n.º 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, fazem de alguma forma aproximar a escola ao município... assim como outros projetos, destaco por exemplo: o Projeto Caleidoscópio, o “Walk the Global Walk” (WGW), que são projetos/dinâmicas da autarquia, mas que têm sido fundamentais na forma como nós estamos a gerir a nossa flexibilidade curricular, rentabilizando e melhorando a nossa capacidade de resposta aos nossos alunos (...) tem sido um recurso muito importante, não condicionador, mas facilitador (...)”, B (D2), p:8r

“... talvez os AE permitam a criação de territórios educativos mais fortes, onde a intervenção do município poderá ser também diferente e até determinante...”, E (D5), p:8 e p:10

Em relação aos efeitos da criação de unidades de ensino de grande dimensão na gestão diária das escolas, os diretores escolares entrevistados evidenciam uma opinião híbrida. Por um lado, reconhecem que os AE¹³ são uma medida de sucesso na construção de projetos pedagógicos comuns e transversais a todos os alunos, potenciando a proximidade nas relações entre os diversos atores da comunidade. No entanto, e por outro lado, reconhecem que as agregações de escolas (mega agrupamentos),¹⁴ são uma medida condicionadora de uma boa gestão pedagógica, administrativa e financeira, prevalecendo uma gestão excessivamente burocratizada, criada para ganhos de eficácia e eficiência, inspirados nas lógicas de gerencialismo (NGP). Apesar disso, os entrevistados estão convictos de que estas medidas vieram impulsionar o processo de descentralização da educação e reafirmar a recomposição do papel do Estado, motivando-se ajustes nas ações dos diretores escolares e exigindo-se uma relação de maior proximidade entre todos os atores da comunidade.¹⁵

13 “(...) esta medida facilitou a construção de uma visão de futuro, de percurso e acompanhamento da criança e/ou do jovem dentro de um mesmo espaço/AE...”, A (D1), p:10

“(...) considero que a reorganização da rede escolar, na criação de AE com um número de alunos ajustado, seja uma mais-valia... que condiciona a gestão de uma escola, mas que os benefícios são bem mais amplos e extensos”, B (D2), p:10

“... hoje em dia as organizações e as suas lideranças têm que ter uma relação de alguma proximidade e de algum afeto, as relações emocionais são tão importantes quanto as relações diretivas... e as suas estruturas intermédias também têm de estar a funcionar para que seja possível a construção dos tão desejados modelos pedagógicos ajustados à realidade e adaptados ao perfil dos nossos alunos e, nisso, os AE vieram ajudar (...)”, C (D3), p:8 e p:10

“... uma das vantagens da constituição dos AE é na construção de modelos pedagógicos transversais a todos os ciclos de ensino, enorme mais-valia para os alunos, professores, pais e restantes elementos da comunidade educativa...”, D (D4), p:10r

“O próprio PE poderá ser comum e transversal a todos os ciclos/níveis de ensino, criando mais momentos de participação, envolvimento e proximidade entre todos!”, D (D4), p:10r

14 “Os aspetos menos conseguidos têm a ver com a dimensão dos AE (mega agrupamentos), que se tornou exagerada, e que depois faz com que a gestão pedagógica seja mais administrativa e financeira e muito longe dos docentes, dos alunos, dos funcionários e de toda a comunidade educativa, dificultando a proximidade e condicionando a gestão diária das escolas”, A (D1), p:10

“... torna-se necessário, quando agregamos AE, avaliar e analisar as especificidades das ofertas educativas dos mesmos!”, E (D5), p:10

“... a agregação de agrupamentos (mega agrupamentos) condiciona e dificulta a gestão e administração diária das escolas (...) isto, porque, terão forçadamente de funcionar à distância, dificultando a relação de proximidade, de liderança, de afeto e de âmbito emocional, relações fundamentais no sucesso de qualquer organização”, C (D3), p:10

“... não sou a favor de mega agrupamentos... a ligação com os alunos, professores e funcionários perde-se, fica amplamente condicionada, dificultando a gestão diária de qualquer escola”, B (D2), p:10

“... as agregações de agrupamentos é uma medida completamente descontextualizada... aqui estamos a falar concretamente de uma gestão e administração de tipo burocrática... implementada essencialmente para a eficácia e eficiência da gestão escolar... onde só a redução de custos determina!”, C (D3), p:8 e p:10

15 “... os AE e os mega agrupamentos são medidas que vieram impulsionar o processo de descentralização da educação, numa lógica de alteração do papel tradicional do Estado e, consequentemente, alterar as nossas ações com reforço a uma maior proximidade nas relações que passamos estabelecer com o município e outros agentes educativos ...”, C (D3), p:10

“... esta medida veio sem dúvida nenhuma aproximar os professores, os diretores, os alunos e demais técnicos especializados, alterando completamente as nossas ações... e está também associada às necessárias alterações que o Estado tem vindo a preconizar (...)”, E (D5), p:10r

Efeito 2: (Nova) recomposição do papel do Estado e da Administração Central

No que diz respeito ao papel do Estado e da administração central, no âmbito do processo de descentralização da educação em curso, os diretores escolares entrevistados evidenciam o papel avaliador do Estado e da administração central,¹⁶ destacando, no entanto, aspetos inerentes à falta de acompanhamento e supervisão destes órgãos às escolas e ao município, e referindo, também, a forma desarticulada e desconcentrada da aplicação de mecanismos de controlo, avaliação e prestação de contas, impostos às escolas. São também evidenciados aspetos inerentes ao papel regulador do Estado e da administração central,¹⁷ nomeadamente no que concerne à sua desresponsabilização na transferência dos recursos financeiros

imprescindíveis ao exercício da autonomia e na atribuição de subsídios, de acordo com princípios de subsidiariedade, não se acautelando convenientemente o risco de possíveis desigualdades locais e regionais, dado o tratamento normalizado/padronizado de um Estado burocrático. Os diretores entrevistados também referem que existem competências que não devem ser transferidas para os municípios, nomeadamente as de gestão do currículo nacional e do recrutamento do corpo docente, reforçando que devem permanecer da exclusiva responsabilidade da tutela.¹⁸ De acordo com estas opiniões, e atendendo a que estamos a falar do papel do Estado e da administração central, no âmbito do processo de descentralização da educação, constata-se uma preocupação dos diretores escolares entrevistados face ao cumprimento das suas obrigações, convergindo as suas opiniões para uma (nova) recomposição do papel do Estado e da administração central.

16 *“... de acordo com o seu papel de avaliador... o Estado e a administração central, no âmbito do processo de descentralização da educação, devem fazer um melhor acompanhamento e supervisão às escolas e aos municípios, havendo uma avaliação cuidada do trabalho que se faz..., ajustando os mecanismos de controlo, de avaliação e de prestação de contas...”*, E (D5), p:11r

“(...) o que sinto é que o papel avaliador do Estado e da administração central não acompanham as reais necessidades das escolas, estão desajustados... com inúmeras solicitações, muitos mecanismos de controlo, criando na maioria das vezes “asfixia”, D (D4), p:11r

17 *“... é preciso fazer a gestão de todas as restantes matérias com equidade, e que independentemente dos vários executivos que possam ser eleitos pelos cidadãos, sejam criadas bases sólidas, visão, missão e valores alicerçados num PEL/concelhio, com uma gestão financeira que permita às escolas continuarem a desenvolver a sua autonomia pedagógica e curricular...”*, E (D5), p:11

“... a aplicação do princípio de subsidiariedade deve ser implementada de acordo com a realidade de cada escola/AE, em função do seu PE e atendendo ao nível de capacitação do seu corpo docente ... minimizando os riscos de agravamento das desigualdades locais e regionais”, E (D5), p:11r

“Na minha opinião, este princípio de subsidiariedade nunca deveria ser implementado de igual forma (...) porque as escolas não são todas iguais!” (...) a atribuição de subsídios deve respeitar as reais necessidades das escolas, atendendo, inclusive, ao princípio da autonomia local, C (D3), p:11r

18 *“O Estado não deve delegar todas as competências na esfera local, designadamente nos municípios”*, E (D5), p:11

“Na minha opinião, a gestão do currículo e o corpo docente são matérias que devem permanecer da exclusiva responsabilidade do Estado”, E (D5), p:11

“A gestão do currículo deve ser nacional, deve haver um “tronco comum” dos conteúdos a lecionar/aprender”, E (D5), p:11

“O corpo docente também não deve ser matéria para o município, a contratação docente deve ser estatal, através do seu concurso nacional”, E (D5), p:11

Face ao exposto, parece ser reforçado pelos entrevistados os alertas que o CNE, o CE e até a ANMP têm vindo a fazer em relação às questões da aplicação e atribuição do princípio da subsidiariedade e possíveis desigualdades e assimetrias locais e regionais. Neste âmbito, os diretores entrevistados evidenciam aspetos convergentes com autores citados (p.e. Pinhal, 2014 e Barroso, 1998; 2003), quando manifestam preocupações na atribuição de efetiva autonomia às escolas (incidência técnica ou instrumental ou de participação, negociação e decisão), acautelando que o Estado deverá continuar a garantir a coesão nacional da sua estratégia e da qualidade da oferta educativa, atendendo aos ritmos e amplitudes diversas das políticas educativas.

Efeito 3: O papel de mediador do diretor escolar

Os diretores escolares entrevistados convergem na opinião de que assumem na comunidade educativa o papel de mediador.¹⁹ Corroboram que este papel potencia a sua influência no âmbito da sua rede de contactos (mais reuniões) e parcerias, para exigir melhores condições de trabalho e novos recursos para a escola; faz prevalecer vantagens; e impõe soluções, com o objetivo de resolver problemas comuns. Salientam a necessidade de fortalecer este papel de mediador quando se referem ao papel de facilitador que atualmente desempenham, ao dar a conhecer ao município o funcionamento da escola, reforçando ser importante fortalecer “outras pontes” de mediação, nomeadamente na tomada de decisão conjuntas. Os entrevistados reconhecem que assumem o papel de mediador local,²⁰ quando desempenham o papel político-social, de interesses e valores na construção de uma cidadania democrática, de promoção da ligação da escola ao território educativo (município), incrementando a sua relação na comunidade e consolidando processos de democraticidade e de participação entre os vários atores, em busca da construção do PEL. Isto porque, sublinham que tem existido muita participação e estímulo colaborativo entre as escolas do concelho e o município, na superação de dificuldades e problemas comuns. Os diretores escolares entrevistados também evidenciam o papel de dupla mediação do diretor escolar,²¹ quando se reportam ao desempenho do papel burocrata, estatal e administrativo, assim como, o papel corporativo, profissional e pedagógico, percecionando o seu (re)posicionamento em relação ao sistema e à tutela, e adotando, desta forma, uma dupla postura, ora de mediação entre o Governo central, seus pares e os alunos, valorizando a defesa dos interesses dos alunos; ora salvaguardando que mantêm uma relação de dependência e, por isso, de proximidade com a atuação do Governo central. Por fim, o diretor escolar entrevistado também reconhece que não pode deixar de desempenhar o seu papel gerencialista, preocupado com a administração dos recursos e em gerir a eficiência e eficácia dos resultados.

¹⁹ “Sim, reconheço que os diretores têm esse papel (...)”, D (D4), p:7

“(…) sinto efetivamente que as reuniões promovidas pelo município, no âmbito da descentralização de competências, são muito mais eficazes do que as anteriores reuniões que tínhamos com a DGEstE, DGE, entre outros organismos (...) sinto que nestas reuniões mais pequenas e centralizadas, somos ouvidos, sentimos que existe proximidade e que potencia o nosso papel de mediador (...)”, B (D2), p:7

“... o que existe é um conhecimento maior acerca do funcionamento das escolas, onde a autarquia/município começam a perceber alguns modos operacionais do seu funcionamento diário, e neste caso, o diretor é um mediador importante, porque consegue estabelecer essas pontes (...) sendo ainda importante estabelecer “outras pontes” (...), as que considero mais importantes e que têm a ver com a tomada de decisões conjuntas!”, C (D3), p:7

“... a câmara tem já alguns projetos e ações (...) que trabalham em parceria com as escolas, e aqui a descentralização poderá ajudar/potenciar esse papel de mediador, nomeadamente com projetos e apoios às escolas de forma a que a cidadania possa ser ativa e não apenas uma disciplina lecionada na escola”, D (D4), p:7

“Talvez possamos falar em papel de facilitador do diretor nesta fase inicial do processo, enquanto damos a conhecer o funcionamento das nossas escolas (...)”, E (D5), p:7

“... temos tido inúmeras reuniões com a autarquia para dar a conhecer estes aspetos mais operacionais, dar a conhecer o funcionamento das escolas, temos feito este papel de facilitador entre o ME e a autarquia (...)”, E (D5), p:7

20 *“Outro exemplo deste papel de mediador local tem a ver com a utilização dos espaços (pavilhões desportivos) ... a escola continua a ter voz na tomada de decisões relativamente à utilização e rentabilização destes espaços, em prol da sua comunidade”, A (D1), p:7*

“(...) a construção do PEL faz todo o sentido! (...) e para isso é preciso fortalecer a nossa mediação local”, B (D2), p:2

“... o que se pretende... é ouvir as escolas, os seus diretores e depois traçar as principais linhas estratégias para a elaboração do PEL/concelho... e aqui o nosso papel de mediador é determinante (...)”, D (D4), p:6

“Temos uma escola que pretende ouvir e envolver a sua comunidade educativa na construção de processos cada vez mais participativos e por isso mais democráticos, em busca da construção do PLE (...) e neste sentido a nossa mediação local é fundamental (...)”, D (D4), p:6r

21 *“Ser diretor implica ter um grande grau de proximidade com os seus pares e alunos, (...) que está amplamente condicionado com as questões da gestão administrativa, altamente burocrática (...) no entanto, não posso desconsiderar a relação de proximidade que também temos de ter com o ME, é a nossa referência ... temos de estar em sintonia e interligados”, A (D1), p:18*

“Depende das situações. Não consigo afirmar-me num único sentido (...), portanto estarei sempre próxima do ME, dos meus pares e alunos, em função dos objetivos que juntos vamos traçando”, C (D3), p:18

“... o processo de descentralização da educação no nosso concelho já aproximou as escolas umas das outras e do município e, conseqüentemente, do ME, e esta aproximação vai criar espaço e tempo para aumentar e melhorar a nossa relação de proximidade com os nossos pares e alunos, ...”, E (D5), p:18

“(...) nós temos de manter sempre uma relação de proximidade com a tutela, pois existem assuntos, como a avaliação do pessoal docente e a definição da rede escolar... que exige esta ligação (...)”, E (D5), p:18

As perceções dos diretores escolares entrevistados, em relação ao seu papel de mediador local, parecem convergir naquilo que Barrère (2006) defende, quando mostra a importância das competências relacionais que o diretor escolar deve ter, nomeadamente para gerir conflitos entre vários atores, mediar reuniões e promover melhores interações formais ou informais nas suas relações internas (pares e alunos) e relações externas (tutela e município). Também em relação ao (re)posicionamento assumido pelo diretor escolar entrevistado, de dupla mediação entre os seus pares e alunos e a tutela, as suas opiniões parecem convergir no que Barroso (2010, p.15) partilha quando se refere à “injunção paradoxal” ou “duplo constrangimento”, porquanto coloca o diretor escolar num plano de ação de “tipo esquizofrénico”, uma vez que é sujeito a ordens contraditórias cuja escolha não é possível, e que o colocam numa tensão permanente entre a administração ou o ensino, entre ser gestor ou professor, entre a familiaridade e firmeza (...).

4.3.2. Efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar: nas tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis - reconfiguração do seu papel

Efeito 4 – Sobreposição de papéis/funções e multiplicidade de tarefas

No que concerne aos efeitos que o processo de descentralização da educação tem nas tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa “encruzilhada” de funções e papéis, os diretores escolares entrevistados reconhecem como emergente a reconfiguração do seu papel na administração e gestão escolar, identificando algumas mudanças nas políticas públicas educativas que motivaram mudanças na sua ação, de modo a compreender os efeitos deste processo de descentralização nas suas escolas. Face às alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, e de modo a evidenciar as mudanças na ação e no

papel do diretor escolar, foi-lhes solicitado que realizassem o exercício reflexivo de enquadramento do seu desempenho nas “tipologias de diretores” definidas por Barroso (2015): a)- um papel burocrata, estatal e administrativo – “como representante do estado (...) executante e vigilante do cumprimento das normas”; b) - um papel corporativo, profissional e pedagógico; “um *primus inter pares*”, que representa os interesses pedagógicos e profissionais dos professores; c) - um papel gerencialista “preocupado com a administração dos recursos (e em) garantir a eficiência e eficácia dos resultados” e, d) - um papel político-social – “como um negociador mediador entre lógicas de interesses” (2015, p.162).

Nenhum dos diretores escolares entrevistados reconhece a sua ação enquadrada numa única tipologia, mas sim numa encruzilhada de múltiplos papéis.²² Todos os entrevistados reconhecem que o processo de descentralização da educação, no geral e o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, em particular, determinam um reforço da importância do papel gerencialista e político-social dos diretores, ao mesmo tempo que os afasta do seu papel *primus inter pares*, e que, embora o papel burocrata, estatal e administrativo, tenha tendência a ficar mais “harmonizado”, devido à dinâmica e relação que se vai estabelecendo com o município, o referido papel ainda persiste nas escolas. É ainda reconhecido por todos os diretores escolares entrevistados que estes papéis têm vindo a sofrer alterações ao longo do tempo.²³

²² “Não consigo rever-me num único papel... e depois as questões mais administrativas também estão intimamente ligadas às questões pedagógicas”, A (D1), p.12

“... embora eu gostasse de me centrar no papel corporativo, profissional e pedagógico, representando os interesses pedagógicos e profissionais dos professores, a verdade é que não consigo porque existem os outros papéis... sinto que atualmente desempenhamos mais vezes o papel gerencialista e o político social”, A (D1), p.12

“... o diretor terá de ter essas 4 visões, o diretor terá de cumprir todos esses papéis”, B (D2), p.12

“Eu penso que hoje em dia ninguém consegue assumir estas funções de direção, sem ter um pouco destas quatro conceções/papéis presentes, mal seria, acho eu! ... agora... a maioria das vezes vamos nos aproximando do papel gerencialista e político-social e nos afastando do *primus inter pares*”, até pela ligação que começamos a ter com o município, reforçando o nosso papel de mediadores locais (...), C (D3), p.12

“(...) revejo-me muitas vezes no papel de gestor (gerencialista), outras vezes tenho de ser mais burocrata, “pôr a mão na massa” (...) outras vezes, tenho de fazer o papel da representação, que aliás é também um papel, por lei, atribuído ao diretor (...) contudo o papel/conceção “*primus inter pares*” é sem dúvida aquele em que eu mais me revejo e tento defender, por acreditar ser o mais importante, mas também aquele que está mais distante e que nos vamos afastando mais ...”, D (D4), p.12

“(...) eu diria que não consigo reconhecer o desempenho de um só papel ao diretor escolar (...) tento representar o maior número de vezes possível os interesses pedagógicos e profissionais dos professores e de ser um mediador político-social, porque acredito que o caminho deverá passar por aqui, e o processo de descentralização da educação veio para ajudar a definir melhor cada um destes papéis, atribuindo o da gestão financeira e administrativa às autarquias”, E (D5), p.12

“Os diretores desempenham atualmente papéis muito difíceis... isto porque, nós queremos ser líderes, nós queremos fazer o papel pedagógico, queremos fazer o papel “*primus inter pares*”, o de mediador..., mas também temos de fazer o papel mais burocrata de cumprimento de normas e, portanto, eu diria que não consigo reconhecer o desempenho de um só papel ao diretor escolar (...)”, E (D5), p.12

“... penso que os papéis que aqui referiste se misturam no nosso dia-a-dia e é assim que me revejo (...) por outro lado, acredito que o papel mais vezes desempenhado é o de burocrata, ...”, E (D5), p.12

²³ “Eu acho que sim, que estes papéis vêm a alterar-se ao longo do tempo..., mas na verdade, cada vez mais, eu acho que o fundamental seria ter mais tempo para a gestão pedagógica, para a gestão de facto da eficácia do trabalho pedagógico, isso seria o ideal”, A (D1), p:13

“... acho que sim, temos vindo a alterar esses papéis ao longo do tempo (...), as exigências, a par com a globalização, vêm exigindo a todos, mais trabalho, dedicação e tempo para outras tarefas que me parecem mais complicadas de gerir atualmente, principalmente associadas à responsabilidade e ao cumprimento de muito trabalho burocrático”, B (D2), p:13

“Penso que todos os dias temos de nos adaptar ao mundo e à sua globalização, ao perfil dos alunos e às expectativas que todos criamos no cumprimento dos nossos objetivos diários e de futuro (...) e, portanto, temos de nos ir adaptando às mudanças e o nosso papel não é exceção..., nós diretores, tivemos obviamente que passar por estes papéis ao longo da nossa vida, no desempenho destas funções”, C (D3), p:13

“Penso que estes papéis se intensificam muito mais no mundo atual (...)”, D (D4), p:13

“Eu penso que estes papéis/conceções (...) têm vindo a intensificar-se e a afirmar-se no decorrer dos anos (...) hoje em dia, com a questão da globalização, da eficácia e eficiência das escolas, associada à redução de custos e à prestação de contas; (...) aos resultados escolares; avaliação interna e externa das escolas e dos docentes; níveis de autonomia, entre outros, não esquecendo o currículo e as adaptações necessárias ao perfil do aluno do século XXI, estas alterações, no nosso papel, eram inevitáveis e acontecem efetivamente!”, E (D5), p:13

Os diretores escolares entrevistados evidenciam uma multiplicidade de tarefas²⁴ que têm de desempenhar no seu dia-a-dia, como por exemplo: tarefas burocráticas, que relacionam com as administrativas; tarefas relacionais, que relacionam com a gestão de conflitos; e tarefas decisórias que associam à tomada de decisão, considerando estas últimas determinantes para o sucesso educativo.

²⁴ “... no nosso dia-a-dia as nossas tarefas são constantes e aparecem com inúmeras temporalidades, estas tarefas estão associadas ao excesso de trabalho burocrático, mais administrativo que temos de realizar, mas também na gestão de conflitos, tarefas de relação e as que temos de tomar no âmbito da tomada de decisão...”, E (D5), p:14

“(...) são múltiplas as nossas tarefas... na tomada de decisão, que se impõe diariamente, nas relações que temos de estabelecer com a comunidade e com o município... e as tarefas administrativas, amplificadas pelo excesso de trabalho burocrático...”, D (D4), p:14

“... existe muito trabalho nas escolas, o nosso dia-a-dia é feito de mudanças constantes, sensação de ação permanente, pelas múltiplas e dispersas tarefas, incluindo a gestão de conflitos a vários níveis (...)”, D (D4), p:22

As ideias apresentadas pelos entrevistados, no que concerne à sobreposição de papéis/funções, convergem nas opiniões de Barroso (2005;2015), quando este autor nos apresenta a sobreposição de funções do diretor escolar ao longo do tempo, naquilo que designa como uma “duplicidade de papéis” (...) adotando “estilos de gestão” diferentes, em função das estratégias que implementam para ultrapassar conflitualidades, ou naquilo que Mintzberg (1986) descreve quando apresenta vários papéis desempenhados pelos gestores e que nenhum deles se separa com facilidade, acabando por estarem interligados. Dinis (2002), nesta sede, também menciona que a “separação entre a atuação do profissional, como administrador, como líder profissional, como chefe executivo apenas faz sentido como operador heurístico” (pp.119-120). Constata-se, igualmente, no âmbito da multiplicidade de tarefas, que as opiniões dos diretores escolares entrevistados são convergentes com os estudos anteriormente citados sobre os diretores escolares, (p.e., Barrère, 2006, Barroso, 2005;2015, Mintzberg, 1986 e Cattonar, 2006), porquanto referem muitos pontos de vista comuns aos diretores escolares estrangeiros, amplificando-se, assim, o grau de conhecimento neste campo de ação.

Efeito 5 – Gestão excessivamente burocratizada e pouco tempo para “pensar na escola”

Todos os diretores escolares entrevistados evidenciam como principal efeito do aumento de competências transferidas para as escolas e, conseqüentemente para o diretor escolar, a sobrecarga de trabalho burocrático na gestão do seu dia-a-dia,²⁵ dando vários exemplos, em que destacam as inúmeras plataformas eletrónicas que têm de preencher. Segundo os entrevistados, o processo de descentralização da educação veio contribuir para aliviar a carga burocrática do trabalho nas escolas, mas, em contra corrente, a administração central amplificou o trabalho burocrático associado às plataformas eletrónicas, uma “loucura total”, conforme o que foi unanimemente salientado por todos os entrevistados. É ainda referenciada pelos diretores escolares entrevistados a falta de concertação entre os diferentes organismos do ME,²⁶ nomeadamente nas constantes informações avulsas e desarticuladas, aquando das solicitações exigidas, e o pouco tempo disponível para a gestão e acompanhamento das questões pedagógicas.

25 “... foi-se sentindo um aumento de transferência e contratualização de competências para as escolas e conseqüentemente para o diretor, que se refletem numa sobrecarga do seu trabalho diário (...)”, E (D5), p:15

“Esta sobrecarga de trabalho burocrático também condiciona a outros níveis, nomeadamente na relação que criamos com os nossos pares, colegas, pais e restante comunidade educativa”, A (D1), p:16

“Um exemplo dessa sobrecarga de trabalho burocrático tem a ver com o concurso de professores, recenseamento dos professores, progressão de carreira dos professores e avaliação de desempenho docente, trabalhos muito morosos, realizados através de plataformas, que vão ao encontro da máquina pesadíssima de gestão dos professores pelo ME”, A (D1), p:12

“Sinto que existe muito trabalho nas escolas, que o processo de avaliação interna e externa da escola, a avaliação de desempenho docente, as plataformas eletrónicas, são alguns dos aspetos que evidenciam, claramente, esse excesso de trabalho (...)”, B (D2), p:22

“... continua a existir muito trabalho burocrático, que acresce com este processo de transferência de competências (...) pois existem ainda mais plataformas, problema que os nossos decisores não estão a resolver (...) ainda hoje nos apareceu mais uma plataforma, só da DGEstE temos umas 10 plataformas diferentes (...) as plataformas são inúmeras e a loucura é total!”, C (D3), p:14

“... estamos efetivamente num mundo de informação e de recolha de informação digital. Por isso, precisamos de ter a coragem e a frontalidade para dizermos que precisamos de mais funcionários para tratar desta informação (...)”, C (D3), p:14

“Os últimos anos têm sido assoberbados por inúmeras plataformas eletrónicas para o tratamento de diversos assuntos minuciosos, nomeadamente: a avaliação do desempenho docente, recenseamento dos docentes, concursos dos professores, avaliação do pessoal não docente, a gestão financeira e administrativa da escola (...)”, E (D5), p:14

“Existe imenso trabalho administrativo que podia ser feito pelos trabalhadores administrativos, mas que não é feito, porque infelizmente estas pessoas não têm experiência, passando a ser realizado pelas direções e mais especificamente pelos diretores, o que ocupa muito tempo”, A (D1), p:12

26 “De registar, ainda, a falta de concertação entre os diferentes organismos do ME que solicitam a recolha de informação através das plataformas, posso-lhe dizer que é grave no mesmo organismo educativo, solicitarem-nos informações sobre um determinado público-alvo, com determinados campos e a seguir pedirem para esse mesmo público-alvo, informações com campos completamente diferentes, não utilizando a informação que é comum e que já tinha sido solicitada/enviada na outra plataforma... e, portanto, enquanto assim for, os recursos humanos nunca serão suficientes (...)”, C (D3), p:14

“... o trabalho nas escolas públicas tem vindo a intensificar-se. A tutela continua a exigir muito das escolas e de uma forma pouco concertada”, A (D1), p:8

Os diretores escolares entrevistados perspetivavam que as mudanças que ocorreram nas políticas públicas educativas determinassem maior disponibilidade para se dedicarem aos seus projetos pedagógicos; contudo, todos os entrevistados evidenciam, com alguma desilusão, a falta de tempo para pensarem nas questões pedagógicas,²⁷ manifestando que o atual processo de descentralização da educação ainda não permite libertar tempo para os diretores se dedicarem ao que efetivamente consideram ser o essencial do seu trabalho e que reside em tempo para “pensar a escola”, dando inclusive alguns exemplos.²⁸

27 “O processo de descentralização da educação ainda não é potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões pedagógicas, nem em outros projetos, tais como o PE e outros (...)”, D (D4), p:16r

“(...) ainda estamos a começar e, portanto, ainda não é visível a existência desse tempo “libertador” para as questões pedagógicas”, B (D2), p:16r

“Ainda estamos longe (...). E o seu sucesso vai depender de todos os envolvidos e do grau de pensamento e maturidade com que definem as metas na área da educação local e nacional...”, C (D3), p:16r

“(...) quero acreditar que daqui a 2/3 anos o processo de descentralização da educação possa realmente ser potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões pedagógicas, que se impõem diariamente nas escolas. Atualmente isso ainda não acontece, é um processo que exige tempo, pensamento e muita maturidade entre todas as partes envolvidas, tanto a nível local, como a nível nacional e até internacional”, E (D5), p:16r

28 “(...) tudo isto agora, passa, sobretudo, pela mudança dos serviços administrativos..., por enquanto os maiores inconvenientes são os da articulação entre serviços, isto é, serviços administrativos dos AE e serviços técnicos da Câmara Municipal, que agora têm de ser vistos como um todo, como uma única gestão”, A (D1), p:16r

Constata-se que as opiniões dos diretores escolares entrevistados são convergentes com as opiniões de autores anteriormente citados (p.e., Barroso e Carvalho, 2009; Lima, 2011 e Afonso, 2018), quando se afirma que a sobrecarga de trabalho quotidiano do diretor escolar intensifica-se com os novos mecanismos de controlo: plataformas eletrónicas e formas de *accountability* múltipla, que limitam e comprimem o campo de ação do diretor escolar, nomeadamente para as questões mais pedagógicas.

Efeito 6 – Gestão partilhada e reconhecimento do seu trabalho

De um modo geral, no atual processo de transferência de competências da educação, os diretores escolares entrevistados estão convictos de que não perderam poder decisório²⁹ para o município, sobretudo na área de gestão pedagógica da escola. Destacam a importância da colaboração entre a escola e o município no exercício do poder decisório, valorizando uma gestão partilhada,³⁰ consultando-se e informando-se mutuamente sobre as tomadas de decisão, nomeadamente no que concerne aos domínios da relação escola/comunidade; da gestão de recursos humanos (pessoal não docente); da organização administrativa e da gestão de recursos materiais e orçamentais, por exemplo. Os entrevistados também referem que continua centralizado na administração central o poder decisório relativo aos domínios das políticas de avaliação institucional e da gestão de recursos humanos, no que concerne, por exemplo, à colocação de professores. Salientam, ainda, que a cultura que se vive nas escolas e o cargo unipessoal do diretor robustece lideranças partilhadas e vigorosas,³¹ determinando a tomada de decisão bem-sucedida.

29 *“A tomada de decisão por parte do diretor é das tarefas mais nobres e determinantes e tem a capacidade de criar espaço para a mudança e, por isso, considero que é algo que sempre existiu, não alterando com o processo de descentralização ...”, A (D1), p:17*

“... o poder de decisão do diretor é algo transversal, que exercemos enquanto representantes da nossa escola e, portanto, não pode ser circunscrito ao processo de descentralização da educação”, E (D5), p:17

“... considero que a descentralização da educação não trouxe nem mais nem menos poder de decisão para o diretor, nem para a escola”, B (D2), p:17r

“... com o processo de descentralização da educação ... temos mais reuniões ... mais oportunidades de intervenção, de sermos ouvidos, de projetarmos as nossas ideias e visão do ensino, das escolas e da educação, tanto em traços mais gerais como mais focados na nossa escola e/ou localmente”, A (D1), p:17

30 *“(...) considero que a tomada de decisão é determinante, e deve ser feita em detrimento de interesses e de inseguranças, (...) e, nisso, a descentralização pode ajudar, porque nos traz mais proximidade da autarquia e de outros diretores, onde podemos exercer uma gestão partilhada ...”, C (D3), p:12*

“... não considero que o processo de descentralização tenha trazido e/ou venha trazer mais poder de decisão para as escolas e para o diretor... considero é que este processo em curso vem potenciar a aproximação entre todos os agentes envolvidos na educação, constituindo-se esta aproximação como uma enorme vantagem na concertação de projetos comuns, no aferir de necessidades, no lançamento de ideias e pensamentos futuros em prol da construção de um PEL/concelho, não deixando de fora o contexto e a tradição cultural e social do concelho”, D (D4), p:17r

“Considero que o poder de decisão constrói-se entre todos, através de uma maior e melhor aproximação entre os agentes educativos ... analisando, partilhando e avaliando ideias para a construção de pensamento em prol de um projeto local, contemplando o contexto (social, cultural) em que estamos inseridos”, E (D5), p:17

31 *“... a tomada de decisão (bem-sucedida) por parte do diretor é, na maioria das vezes, condicionada pela cultura existente no AE e com o tipo de liderança partilhada (...)”, A (D1), p:17*

“... por isso acredito ser necessário, em todas as tomadas de decisão, haver partilha na explicação do porquê dessa tomada de decisão... decidiu-se assim, porquê? ... o tipo de cultura colaborativa e a gestão unipessoal do diretor, com lideranças fortes e partilhadas, são determinantes (...)”, C (D3), p:17

“Temos efetivamente muito trabalho, muitos momentos difíceis, e de muita solidão, mas também aqui a descentralização da educação tem sido exímia, pois permitiu que os diretores dos AE do concelho se conhecessem, partilhassem e discutissem em conjunto, melhorando a tomada de decisão (...)”, D (D4), p:19

Os diretores entrevistados convergem as suas opiniões com o entendimento de Barrère (2006), quando dão nota de que as tarefas de poder decisório permitem a construção da política educativa da escola, sendo as mais legítimas e recompensadoras do cargo. Também associado à importância da tomada de decisão bem-sucedida, os diretores escolares entrevistados partilham as ideias de Lima (2008) e Bolívar (1999;2012), quando reforçam uma “liderança múltipla dos professores e nos remetem para essa gestão compartilhada de escola”.

É importante ressaltar que os diretores escolares entrevistados, com este processo de descentralização da educação, não sentem esvaziamento da valorização do seu trabalho; pelo contrário, evidenciam que o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, pode potenciar o reconhecimento do seu trabalho³² por toda a comunidade.

32 *“Considero que o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, é “aberto” o suficiente para acrescentar reconhecimento ao nosso trabalho, na medida em que permite expor e apresentar as nossas ideias e projetos,*

em momentos de reuniões públicas, com várias instituições, organizações e potenciais parceiros, apresentando a nossa escola e a nossa comunidade educativa ...”, D (D4), p:19

“... sinto que o município está mais envolvido na resolução das questões da educação, nas nossas escolas, temos apoiado na resolução de aspetos que carecem de ser resolvidos com alguma brevidade, aspeto que não acontecia com o ME! e, portanto, existe reconhecimento pelo nosso trabalho ...”, E (D5), p:19

Constata-se que as opiniões dos diretores escolares entrevistados são convergentes com os estudos sobre o diretor escolar, anteriormente citados (p.e., Cattonar, 2006 e Barrère, 2006), quando evidenciam que os diretores escolares, de outros países, também experimentam reconhecimento e valorização do seu trabalho, apesar da sobrecarga de trabalho diário e dos inúmeros mecanismos de controlo a que estão sujeitos.

4.3.3. Efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar: no âmbito da autonomia das escolas e no processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability* múltipla)

Efeito 7 – Autonomia condicionada e excessiva concentração de responsabilidades

Foi solicitado aos diretores escolares entrevistados uma reflexão acerca da relação entre o processo de descentralização da educação, no geral, e o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, em particular, com a autonomia das escolas. Nas repostas obtidas, considera-se que, unanimemente, todos os diretores escolares entrevistados acreditam que o processo de descentralização da educação no geral e o que está em curso, em particular, surgem com o objetivo de conceder mais autonomia às escolas,³³ voltando a frisar os Decretos-Leis n.º 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, como importantes medidas legislativas para incrementar a autonomia das escolas; no entanto, fazem notar que esta autonomia é sempre condicionada,³⁴ uma vez que depende financeiramente da tutela. Os entrevistados evidenciam também a excessiva concentração de responsabilidades do diretor escolar³⁵ e voltam a reforçar, neste contexto, como principais efeitos (“riscos”) do aumento da autonomia conferida às escolas, a desresponsabilização do Estado no que diz respeito às transferências financeiras e as potenciais desigualdades na educação.³⁶

³³ “... a perspetiva é que se ganhe autonomia com o processo de descentralização da educação, em curso”, A (D1), p:20

“Em relação à descentralização da educação, considero que a mesma poderá trazer mais autonomia às escolas, se tivermos em conta aquilo que também é decidido no município e sempre em conjunto com os diretores dos diferentes AE (...)”, D (D4), p:20

“Sinto que os normativos... Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho, vieram dar-nos ... mais autonomia, ...” B (D2), p:20

“... sabemos que podemos gerir parte dessa autonomia através dos Decretos-Leis n.º 55 e 54/2018, de 6 de julho e de outros normativos que, entretanto, vão surgindo, nomeadamente no âmbito da flexibilização e na gestão curricular.” D (D5), p:20r

“... as escolas vão continuando a gerir a sua autonomia, através dos Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho e de outros normativos que, entretanto, podem recorrer, aguardando que o caminho, que agora se inicia com a descentralização, possa efetivamente ser mais um veículo de transmissão de mais e melhor autonomia para a escolas”, C (D3), p:20

34 *“(...) estamos a falar de uma autonomia condicionada e sempre com o cordão umbilical ligado ao ME!”*, E (D5), p:20r

“(...) existe todo um conjunto de diplomas que dizem que sim, que vêm reforçar a autonomia, que podemos agir/fazer (...), mas depois existe um outro conjunto de inúmeras coisas que condicionam essa autonomia”, B (D2), p:20

“Eu costumo dizer que o diretor só tem autonomia para resolver os problemas!”, E (D5), p:20r

“... em traços gerais e meramente conceptuais eu diria que a autonomia está diretamente relacionada com a capacidade financeira... e nós não temos capacidade financeira! Somos dependentes do ME e agora do município!”, E (D5), p:20r

“...na prática o que passamos a ter é o diretor pedagógico que fica muito dependente da autarquia e da tutela no que concerne à concretização dos seus projetos pedagógicos, na sua ação e na dinâmica da escola...”, E (D5), p:3

35 *“(...) é preciso ter responsabilidade (...) nós não podemos ter mais autonomia sem a existência do fator responsabilidade (...), sem o fator competência para lidar com áreas como a administrativa, financeira, organizacional e/ou pedagógica (...)”*, D (D4), p:21

“... atribuição de mais responsabilidades ao diretor, e no cumprimento dessas responsabilidades, nos interesses da classe docente e/ou às desigualdades que se possam criar nas escolas, pelos recursos e desempenhos diferenciados, atendendo a que as escolas são todas diferentes (...)”, B (D2), p:21

36 *“...alguns efeitos/riscos do aumento da autonomia para as escolas são: as questões da “fulanização”, do “corporativismo”, da necessidade de as escolas serem vistas, todas, de forma diferente; e, portanto, os seus recursos e desempenhos terem de contemplar estas questões, não podendo, nunca, confundir igualdade com equidade (...) porque isso iria, certamente, agravar o problema das desigualdades na educação (...)”*, C (D3), p:21

“... tem de haver um compromisso do Estado na transferência dos recursos financeiros imprescindíveis ao exercício da autonomia que se definiu, ... não criar agravamento nas desigualdades, ... tratando as escolas como se fossem todas iguais (...)”, D (D4), p:21

“Na minha opinião, para além da desresponsabilização do Estado na transferência dos recursos financeiros necessários para as escolas (sobre)viverem, o maior efeito/risco prende-se com a flexibilização e com a gestão curricular, penso que aqui deveria haver outro pensamento (...) este é um dos aspetos que potencia desigualdades nas escolas públicas!”, E (D5), p:21

Constata-se que as opiniões dos diretores escolares entrevistados são convergentes com autores anteriormente citados (p.e., Lima, 2011, Formosinho e Machado, 2005) quando procuram encontrar respostas sobre a existência de uma “efetiva” descentralização da educação, ou se estamos perante um conjunto de processos desconcertados, numa (...) “lógica de concentração desconcentrada”, faltando transferir para as escolas processos de autorregulação próprios. Reforça-se, igualmente, neste contexto, lógicas de potencial para o controlo do trabalho desenvolvido nas escolas.

Efeito 8 – Novas exigências sobre o seu cargo

Como principais mudanças que ocorreram nas políticas públicas educativas,³⁷ que fizeram mudar a ação dos diretores escolares entrevistados, por influência da NGP, foram identificadas as seguintes: vários dispositivos reguladores da educação (regulação local/escolar); uma maior eficiência dos recursos e eficácia dos serviços; a redução de custos; uma maior prestação de contas; e um aumento da autonomia dada às escolas. Também sob o efeito da NGP, os entrevistados tiveram de encontrar mecanismos de resposta para lidar com mais e novas exigências:³⁸ mais competências e poder de decisão que foram objeto de transferência; um maior

compromisso de abertura ao exterior; uma maior capacidade de intervenção na comunidade; e maior vigilância, monitorização e avaliação, que tem pautado a atuação dos diretores escolares entrevistados como um percurso cansativo e desanimador, antes e após 2019.

37 “... também a regulação das políticas educativas, nomeadamente, a forma como cada município se apropria do seu novo papel pode levar a algumas tensões na gestão diária do trabalho do diretor ...”, B (D2), p:15

“... parece-me que esta questão da eficácia dos serviços e eficiência dos recursos das escolas públicas portuguesas estão relacionadas com os modelos de regulação das políticas públicas educativas, associados a princípios e características de uma nova gestão (...) uma gestão menos centralizada/burocrática, que procura reforçar responsabilidades e aumentar níveis de autonomia das escolas públicas, onde a apresentação de resultados e a prestação de contas, tornam-se as principais evidências do trabalho desenvolvido”, D (D4), p:9

“... o aumento da prestação de contas que tivemos de passar a fazer para a tutela, associado a uma maior eficácia e eficiência do sistema, motivados por uma gestão gerencialista, são indícios dessa mudança, na minha ação (...)”, D (D4), p:15

“... foi-se sentindo uma necessidade cada vez maior de prestar contas ao ME, associado à redução de custos e a uma gestão alicerçada pela eficácia dos serviços e eficiência dos recursos (...), pelo reforço da autonomia escolar, (...)”, E (D5), p:15

“... se quisermos falar num balanço concreto, de algumas medidas, podemos referir, por exemplo, as questões de gestão mais administrativa, nomeadamente na aquisição de materiais pedagógicos, materiais de melhoria e apetrechamento, de infraestruturas, que o município poderá adquirir e/ou solucionar a preços mais convidativos, e desta forma, fazer uma boa gestão financeira do orçamento atribuído pelo Estado, e aqui, está patente claramente a redução de custos”, E (D5), p:9

“Outro aspeto que posso referir é a questão do recrutamento do pessoal não docente por parte do município, que considero ser uma mais-valia para as escolas e, portanto, acredito que estas medidas têm vindo a ser implementadas nas escolas públicas em busca de mais eficiência dos recursos e eficácia dos serviços”, E (D5), p:9

38 “... a nova gestão fez com que tivéssemos mais e novas exigências no nosso trabalho, pois passamos a ter mais competências e poder de decisão, um maior compromisso com o exterior, na obtenção de melhores resultados e uma maior capacidade de intervenção na comunidade, nomeadamente com o município...”, E (D5), p:15

“... as exigências ao nosso desempenho são diárias e vão sempre existir, seja com a operacionalização do processo de descentralização da educação, agora em curso, seja com outros processos, normas, legislação ou Decreto que surja... pois tem sido assim ao longo dos anos (...)”, D (D4), p:22

“Na minha opinião não é por si só o processo de descentralização da educação que acrescenta exigências sobre o diretor (...), no entanto... intensificam-se...”, E (D5) p:22

“... o que acrescenta diariamente exigências sobre os diretores é a herança que temos vindo a assumir de um Estado centralizador, altamente burocratizado!... e depois, claro... que a visão gerencialista não veio ajudar (...)”, E (D5), p:22

“Sinto que existe muito trabalho nas escolas, que o processo de avaliação interna e externa da escola, a avaliação de desempenho docente, as plataformas eletrónicas são alguns dos aspetos que evidenciam claramente esse trabalho (...)”, B (D2), p:22

“(...) é claro que todo este trabalho, exige, naturalmente, muito mais de mim enquanto diretora, mas também de toda a comunidade educativa”, B (D2), p:22

Os diretores escolares entrevistados, reconhecem as instâncias a quem “prestam contas”, bem como as tarefas e mecanismos de controlo desencadeados num quadro de *accountability* da eficácia escolar,³⁹ reforçando que estes mecanismos de controlo devem ser implementados de forma organizada e concertada por parte dos diferentes organismos da administração central.

39 “... temos efetivamente de prestar contas, de fazer os nossos relatórios administrativos, financeiros e pedagógicos e apresentar os resultados ao Conselho Geral e aos pais dos nossos alunos, para que as estratégias feitas na educação sejam transparentes e do conhecimento de todos os envolvidos”, A (D1), p:22

“Temos mecanismos de controlo que só nos vêm ajudar a consolidar o nosso trabalho e a nos responsabilizarmos todos e que de forma organizada, nos permitem crescer e ter uma visão concertada das coisas, sempre numa perspetiva de aprendizagem e não de controlo por parte do ME”, B (D2), p:22r

“Quando falamos de prestação de contas referimo-nos ao preenchimento obrigatório de plataformas, sobretudo emanadas pelo ME, como por exemplo: da DGEEC; da DGE; da DGEstE; da DGAE; do IGeFE e da ESPAP que recorrentemente nos solicitam dados de controlo, para além das intervenções inspetivas regulares da IGEC (...) no entanto, começamos a ter de prestar contas também ao município, nomeadamente na gestão diária de serviço do pessoal não docente e apresentação de resultados e monitorização de práticas pedagógicas...”, C (D3), p:22r

“... os inúmeros mecanismos de controlo a que as escolas e consequentemente os diretores estão sujeitos (plataformas informáticas, avaliação de desempenho docente, avaliação interna e externa das escolas), acarreta inevitavelmente mais responsabilidade, mais e melhores tomadas de decisão, que exigem uma eficaz prestação de contas (que não é o que atualmente se faz), com balanços justificativos e apresentação de resultados à comunidade educativa, atendendo ao caminho que se traçou e/ou pretende percorrer”, E (D5), p:22

“...os principais mecanismos de controlo são os prazos de inserção de dados que nos solicitam, através das plataformas eletrónicas... e depois existem as intervenções inspetivas, que todos sabemos como decorrem”, E (D5), p:22r

“... considero fundamental existirem mecanismos de controlo (mas de forma organizada e concertada, o que nem sempre acontece com os órgãos do ME), porque nos permitem criar rotinas de avaliação, essenciais para a mudança”, E (D5), p:22r

Mais uma vez as opiniões dos diretores escolares entrevistados são convergentes com as preconizadas pelos autores de referência, objeto de apresentação em estudos realizados sobre o diretor escolar. Um bom exemplo disso é a posição de grande centralidade que o diretor escolar ocupa no enquadramento da prestação de contas, aquando da avaliação externa das escolas, e, ainda, ao conselho geral, ao ME e aos vários *stakeholders* da comunidade, quando Afonso (2018, p.339) situa o diretor num contexto de *accountability* múltipla.

4.3.4. Efeitos do processo de descentralização da educação no trabalho do diretor escolar: na liderança do diretor escolar na gestão e administração da sua escola.

Efeito 9 – Novo perfil e lideranças (unipessoal e intermédias) fortes

Os diretores escolares entrevistados realçam a emergência de um novo perfil de diretor, fortalecido por uma liderança unipessoal forte (influyente, informada, cada vez mais afirmativa e próxima da comunidade).⁴⁰ De uma forma geral, todos os entrevistados corroboram a importância da cultura de colaboração no desenvolvimento das tarefas, bem como o delegar de tarefas,⁴¹ numa perspetiva participada e partilhada. Ressaltam, ainda, a necessidade de reforçar estruturas intermédias de liderança.⁴²

40 “Parece-me que dado o modelo de gestão unipessoal do diretor, atendendo a todas as fases dos normativos com o objetivo de deixarmos de ser direção colegial e de apelarmos à participação, o tipo de liderança pretendido surge com o trabalho colaborativo, com as partilhas, espaços abertos à discussão e ao envolvimento de todos os membros da comunidade educativa”, A (D1), p:23r

“Hoje em dia, para gerir organizações complexas, como a escola, é necessária esta visão mais humanista, mais social, associada a uma liderança inspiradora, forte, transformacional, partilhada”, C (D3), p:23r

"Quero ainda destacar a confiança, que na minha opinião, está muito associada a liderança (...)", C (D3), p:23r

"... a liderança é um fator determinante para o sucesso de qualquer organização, seja ela educativa ou não", D (D4), p:22r

"Defendo e valorizo uma liderança partilhada, de envolvimento, de cultura de colaboração, pois acredito que só assim será possível transformar as escolas em espaços mais democráticos, abertos à discussão e deliberação entre todos os membros da comunidade", D (D4), p:23r

"... a influência e a importância dada à liderança escolar (...) depende da formação, da competência e da personalidade dos diretores. Considero que não existe um único padrão (...), no entanto, a escola é uma organização complexa que exige uma liderança transformacional (tal como aprendi durante o tempo de estudante de mestrado em administração educacional), onde a participação e a (co)responsabilização se exigem!", E (D5), p:23r

41 *"... a visão que tenho acerca do delegar tarefas é no sentido de implicar responsabilidades repartidas, sempre numa perspetiva de liderança partilhada, e isso faz parte do meu projeto de intervenção e que também estará espelhado no PE da escola, que estamos a reestruturar (...)", D (D4), p:22r*

"Eu tenho o privilégio de ter uma excelente equipa de direção, a quem delego completamente um conjunto de tarefas e responsabilidades, não as que considero de maior responsabilidade, nomeadamente as que estão diretamente relacionadas com os docentes, essas ficam comigo, ...", B (D2), p:22r

"Na minha opinião, hoje em dia só se consegue realizar uma gestão e administração escolar de qualidade se delegarmos tarefas e responsabilidades", B (D2), p:22r

"..., portanto o novo perfil do diretor tornou-se inevitável, tendo que delegar um conjunto de tarefas para continuar vivo! E este delegar de tarefas é determinante e dita o sucesso de uma escola (...)", E (D5), p:14

42 *"... o reforço de um novo perfil do diretor, exige-se, na minha opinião, por não existirem estruturas de liderança intermédias capazes para gerir relações e tomar decisões...", E (D5), p:8*

Apesar do cargo de diretor escolar, hoje em dia, ser um cargo unipessoal, verificam-se preocupações por parte dos diretores escolares entrevistados sobre o perfil adequado para o exercício das suas funções.⁴³ Evidenciam que é importante a formação para o desempenho dessas funções,⁴⁴ existindo diretores que consideram como fundamental a complementaridade da formação específica, mais técnica e instrumental, com uma formação mais geral e transversal, principalmente ao nível das competências sociais.⁴⁵

43 *"(...) um líder tem de ser aglutinador, ou seja, tem de tentar chegar a um maior número de pessoas e levá-las ao que é necessário fazer, e que o líder pretende que seja feito (...)", D (D4), p:23r*

"... acho que sou uma líder que tenta distribuir e partilhar a liderança, mais do que liderar através da instrução", B (D2), p:23r

"... não faz parte da minha maneira de estar e da minha personalidade, a imposição ou a autoridade ou o autoritarismo (...) penso que a persuasão é a melhor maneira de substituir este autoritarismo (...)" D (D4), p:23r

44 *"... a ideia mais preconceituosa que existe entre a nossa cultura, nos professores, é que não precisam de formação nenhuma, mas a formação faz-nos sempre falta porque aprendemos sempre coisas novas e obrigam-nos a refletir sobre o que fazemos... acho mesmo que não deveria ser só a formação específica para diretores, obrigatória, mas também um conjunto de outras formações mais específicas (...)", A (D1), p:23r*

"A formação para os diretores é importante! Até porque sinto que tenho algumas lacunas em coisas muito específicas, que se calhar poderiam ser minimizadas se tivesse feito formação na área, talvez me sentisse mais capacitada para tomar algumas decisões (...)", B (D2), p:23r

"... considero que a obrigatoriedade dessa formação foi uma boa medida por parte da tutela, que vem estabelecida no Decreto-Lei n.º 137/2012", D (D4), p:23r

“... defendo que as questões inerentes à formação do diretor escolar são fundamentais para o exercício das suas funções”, E (D5), p:23r

45 “... o mais importante é o perfil, em detrimento dos conteúdos técnicos (...) isto, porque, os conteúdos técnicos adquirem-se, a construção do perfil é algo bastante mais complicado, e que leva muito tempo (...)”, C (D3), p:23r

“Infelizmente quando se fala dos requisitos para uma candidatura ao cargo de diretor, normalmente, aquilo que é referido são os requisitos mais técnicos, e não os aspetos de formação, enquanto pessoas, cidadãos do mundo, pensadores do mundo, com competências sociais e de liderança (...)”, C (D3), p:23r

“... hoje em dia é determinante a nossa visão humanista, a partilha, o dar e receber, o errar e corrigir, o voltar atrás sempre que necessário, a humildade em reconhecer e a resiliência em continuar a acreditar (...)”, E (D5), p:23r

“... dizer ainda que para além da formação mais específica e/ou generalista, é importante ter experiência e ter a oportunidade de desempenhar outros cargos de liderança de topo e/ou intermédia, mas que possam dar “traquejo” para os desafios que surgem todos os dias!”, E (D5), p:23r

Os diretores escolares entrevistados identificam como características/competências atualmente mais importantes para o desempenho do cargo de diretor as que têm a ver com as relações pessoais e sociais (resiliência, empatia, inteligência emocional, perseverança e liderança informada), considerando que estas competências ditas mais relacionais e de índole identitária podem e devem ser trabalhadas. Também destacam como principais necessidades de formação as áreas de liderança de equipas, inteligência emocional, gestão de conflitos, avaliação, autonomia e flexibilidade curricular e gestão e administração educacional.

Reforçando a importância da liderança em contexto escolar, importa referir que os estudos apresentados pelos autores de referência citados (p.e. Bolivar, 2012, Bolden 2006 e Barrère, 2006) mostram que a liderança é um requisito individual determinante para o desempenho do cargo de diretor e que as capacidades relacionais bem-sucedidas reconhecem o trabalho efetivo do diretor, legitimando a sua autoridade e facilitando o estabelecimento de parcerias com o meio, de forma a promover a imagem da escola na comunidade.

Em síntese, o processo de transferência de competências em educação, a par das mudanças nas políticas educativas que introduziram a figura do diretor como líder e dirigente máximo da escola, órgão unipessoal, sobre quem recaem, em exclusivo, responsabilidades acrescidas, alteraram totalmente as dinâmicas de funcionamento das escolas, os procedimentos, os modos de trabalho e a forma de estabelecer relações com a comunidade e com a tutela. Oliveira et al. (2014), através dos seus estudos, completam a lista de razões, particularizando as reformas gerencialistas e o crescente apelo à maior clareza e maior participação na vida escolar, como motivos de alteração dessas dinâmicas. Refletindo sobre o seu desempenho no cargo, os diretores escolares entrevistados reconhecem unanimemente, que é sobretudo em virtude das alterações profundas que têm vindo a manifestar-se na vida das escolas, que emerge a necessidade de uma reconfiguração do seu papel, capaz de desenvolver e assumir um manancial de tarefas, competências e responsabilidades que são precisas articular em diferentes solicitações e com ritmos de trabalho, por vezes contraditórios, levando a diversas pressões e tensões no seu quotidiano.

Com o processo de descentralização da educação em curso, a ação dos diretores e a dinâmica das escolas passam por um relacionamento estreito com o município, nomeadamente através da sua integração e participação no CME, fortalecendo-se as relações de proximidade e a intervenção junto da comunidade. Desta

forma, o diretor tem vindo a reforçar as suas competências na promoção da ligação da escola ao território, assumindo o compromisso de envolver toda a comunidade na construção do PEL. Os diretores escolares entrevistados reafirmam a enorme vontade e importância atribuída à construção do PEL, pois consideram ser um caminho legítimo na consolidação dos processos de participação e de democraticidade dentro das escolas. No entanto, evidenciam terem consciência que o mesmo ainda não é uma realidade efetiva no concelho, uma vez que a centralização das políticas educativas nacionais continua a ofuscar os procedimentos, princípios e orientações de uma efetiva política educativa local em busca da verdadeira territorialização das políticas educativas. Os entrevistados apresentam, a este propósito, como reforço da ligação de proximidade que passam a estabelecer com os diversos atores, incluindo o município, projetos diversificados e inovadores em fase de implementação por parte do município, revelando grande transversalidade curricular e superação de dificuldades comuns a problemas de integração, de disciplina e de âmbito social dos alunos.

Os entrevistados evidenciam a importância de realizarem um efetivo papel de mediador, de interesses e valores na tomada de decisões conjuntas, indo ao encontro daquilo que defendem Lima (2014) e Afonso (2018), quando afirmam que a gestão escolar se tem arredado dos princípios democráticos da colegialidade, (...) onde a NGP tem centralizado o sistema e subordinado as “periferias ao centro”. Esta mediação tanto pode ser local, mediador local, de promoção da ligação da escola ao território educativo (município), reforçando a sua relação na comunidade e consolidando processos de democraticidade e de participação entre os vários atores, através da construção do PEL, como de dupla mediação quando percecionam o seu (re)posicionamento em relação ao sistema e à tutela, assumindo uma dupla postura, ora de mediação entre a administração central, os seus pares e os alunos, valorizando a defesa dos interesses dos alunos; ora salvaguardando que mantem uma certa relação de dependência, e por isso, de proximidade com a atuação da administração central, pois estão legalmente muito condicionados na defesa e interesses dos seus pares e alunos, referindo-se, por exemplo, à avaliação do pessoal docente e à definição da rede escolar.

Viseu e Carvalho (2018) partilham no seu estudo este sentimento de maior proximidade com o Governo, quando os diretores escolares investigados referem estar muito dependentes dos mecanismos de controlo, responsabilização e prestação de contas. Segundo Barroso (2007), o diretor escolar é confrontado diariamente com a “injunção paradoxal”, colocando-o num plano de ação “tipo esquizofrénico”. Estas situações são evidenciadas pela sobreposição e coexistência dos modos de regulação, numa dupla regulação estatal, onde o diretor é sujeito a ordens contraditórias, cuja escolha não é possível de fazer e que o colocam numa tensão permanente entre administração ou o ensino, entre ser gestor ou professor, entre a familiaridade e a firmeza (2001, p.15). A este propósito, Oliveira et. al. (2014) alertam para a necessidade de gerir uma escola adotando uma postura não autoritária que reúna consensos e em defesa da autonomia e democraticidade nas escolas públicas portuguesas, como também defende Barroso (2007). Esta importância de ser mediador efetivo, evidenciada pelos diretores escolares entrevistados, parece estar intrinsecamente ligada aos papéis/funções que os diretores escolares têm vindo a desempenhar no seu dia-a-dia, e que se sobrepõem no atendimento às múltiplas solicitações e assuntos inerentes ao cargo, no âmbito do processo de descentralização da educação.

Os diretores escolares entrevistados corroboram a opinião de Barroso (2015) ao evidenciarem que ao longo do tempo sempre estiveram “assoberbados” pelas tarefas administrativas, sempre experimentaram uma

sobreposição dos seus papéis, reconhecendo que a sua ação não se enquadra numa única tipologia, mas sim numa “encruzilhada” de múltiplos papéis. Identificam, distintamente e por um lado, o seu papel gerencialista e político-social, enquanto responsáveis por uma administração e gestão eficiente dos recursos e pela produção eficaz de resultados, mas também, enquanto líderes intermediários e negociadores, numa lógica de fomentarem a sua relação com os diversos atores e a comunidade, justificando, neste contexto, a importância do seu papel de mediador na comunidade e junto da tutela. Por outro lado, identificam o exercício do seu papel burocrata, estatal e administrativo, que parece ter ficado ancorado ao relacionamento com a tutela e com os órgãos autárquicos e que não se desagrega do papel gerencialista, assumindo-os quando descrevem o ritmo e a azáfama de tarefas do seu dia-a-dia nas escolas e nas relações que estabelecem com a tutela e com o município. Para os entrevistados, o peso excessivo das questões burocráticas que têm de administrar e gerir quotidianamente é sem dúvida nenhuma a sua principal dificuldade, o seu verdadeiro “tendão de aquiles”! Os diretores escolares entrevistados acreditam que o processo de descentralização da educação em curso vem para “harmonizar” estas questões e que a médio, longo prazo, irão surtir os seus efeitos, nomeadamente na libertação dos diretores para as questões pedagógicas.

Neste enquadramento, reforçam-se convergências de opinião dos diretores escolares entrevistados com os autores de referência anteriormente citados, aquando do momento da apresentação de dados e a partir do enquadramento teórico e problemática do estudo. Assim, constata-se que os entrevistados reconhecem três principais tarefas: tarefas administrativas, tarefas relacionais e tarefas decisórias que aparentam estar relacionadas com as tarefas apresentadas por Barrère (2006). Simultaneamente, são apresentadas as múltiplas tarefas que os diretores escolares entrevistados desempenham no seu quotidiano, nomeadamente ao nível da avaliação do desempenho docente; do recenseamento dos docentes; do concurso nacional de professores; de formações multidisciplinares e de gestão financeira e administrativa da escola, através de inúmeras plataformas eletrónicas, onde são identificados traços comuns com as tarefas reconhecidas pelos diretores canadenses, a partir do estudo que Cattonar (2006) apresenta. Destaca-se também o estudo de Viseu e Carvalho (2018), realizado a diretores portugueses, onde se obtiveram conclusões semelhantes às que os diretores escolares entrevistados, neste estudo, evidenciam e que estão relacionadas com as várias tipologias já referidas por Barroso (2015), reconhecendo-se, desta forma, que os diretores escolares não se enquadram numa única tipologia, mas sim numa sobreposição e mistura de tipologias e que a tipologia gerencialista é a mais experimentada, alinhando-se com as tendências da NGP e intensificando-se a tensão entre os papéis profissional e pedagógico do diretor escolar. Afonso (2018, p.333) reforça que a “desprofissionalização do trabalho docente é, de algum modo, síncrona com a profissionalização do trabalho do diretor, enquanto trabalho especializado distinto da docência...”

Os diretores escolares entrevistados realçam que têm vindo a alterar a sua ação no momento temporal de passagem a um órgão unipessoal, reforçando a importância da liderança na escola e o seu papel de líder educativo. Segundo os entrevistados, o cargo do diretor deve ser fortalecido por uma liderança forte (influyente, informada e cada vez mais afirmativa), próxima da comunidade, para que a sua atuação, quer na escola, quer junto do município, seja considerada assertiva, relevante e influyente, indo ao encontro daquilo que Viseu e Carvalho (2018) confirmam no seu estudo, onde a competência de liderança surge, entre outras, como requisito

individual determinante para o desempenho do cargo de diretor, numa lógica de resposta às demandas da NGP, em Portugal. Rinne et. al (2016), acrescentam que a (...) “liderança pedagógica é agora acompanhada de responsabilidades de lucratividade, marketing (...) e prosperidade na competição” e que “por toda a Europa, os diretores se tornam cada vez mais parecidos com diretores de administração das suas escolas”. Barroso (2005, a partir de um estudo com Morgan, Hall e Mackay, 1983), também regista que o domínio da liderança é identificado como o mais importante para o desempenho do cargo do diretor, pois abrange o seu exercício, através da definição de políticas, finalidades e objetivos, da coordenação e integração do trabalho da escola como um todo e a realização de inovações e mudanças de maneira adequada e efetiva. Os entrevistados reforçam igualmente a importância do trabalho colaborativo e de delegação de tarefas, numa perspetiva participada e partilhada, tal como refere Bolivar (2012).

Neste contexto, reforçar-se a metáfora utilizada por Bolden (2006, p.160). O autor compara um quadro de competências a uma partitura, entendida como uma representação esquemática da melodia. O ser capaz de ler a música, ou tocar as notas musicais, não torna ninguém um excelente músico, nem a capacidade de tocar sozinho pode garantir que o músico possa vir a tocar numa orquestra, ou transferir os seus talentos para outros géneros musicais. O autor destaca a importância de se incentivar as pessoas, em cargos de liderança, a desenvolver não só a leitura musical (ou seja, as competências), mas também, a sua interpretação e improvisação (ou seja, recorrendo à emoção, intuição, juízo moral), para o exercício e desenvolvimento de uma liderança mais inclusiva e relacional.

To extend the musical metaphor, we should encourage people in leadership roles to not only develop their music reading and basic playing skills (i.e., competencies) but also their interpretation, improvisation and performance abilities (i.e., emotion, intuition, moral judgment, experience and so on) (Bolden, 2006, p.160).

Para além da relevância dada à liderança, em contexto escolar e do cargo de diretor constituir, atualmente, um órgão unipessoal, os diretores escolares entrevistados também manifestam preocupações sobre o seu perfil identitário, destacando competências que consideram determinantes para o desempenho do seu cargo bem-sucedido. As competências mais importantes foram atribuídas à índole pessoal e relacional, tais como, resiliência, empatia, perseverança, liderança informada e inteligência emocional, reconhecendo que há algo inato nestas características, mas que é muito importante trabalhá-las para as adquirir e aperfeiçoar. Esta perceção dos diretores escolares entrevistados parece ir ao encontro daquilo que Barrère (2006) defende, quando refere que quanto mais visível for a presença do diretor na escola e quanto melhores relações estabelecer, mais a comunidade reconhece e sente um trabalho efetivo, assumindo, assim, a interação com os membros da comunidade, uma forma crucial de legitimar a sua autoridade, para além de facilitar o estabelecimento de parcerias com o meio e promover a imagem da escola na comunidade.

Para além das competências pessoais e relacionais como atributos determinantes no desempenho das suas funções, os diretores escolares entrevistados realçam as necessidades de formação especializada para fazer face ao exigente desempenho do cargo que ocupam e dão exemplos das principais áreas de formação que consideram fundamentais na sua ação e na dinâmica da sua escola, nomeadamente: áreas de gestão de conflitos; da inteligência emocional; da liderança de equipas; da gestão e administração educacional; e da avaliação, autonomia e flexibilidade curricular. Os entrevistados evidenciam e reconhecem a importância de

estarem em permanente atualização, procurando enriquecer áreas de espetro diverso e não apenas as áreas mais técnicas, corroborando aquilo que Oliveira et al. (2014) defende, quando nota que as competências meramente técnicas e instrumentais não são suficientes para gerir uma escola nos dias de hoje. Todos os diretores escolares entrevistados, apesar do cansaço e da falta de tempo que dizem ter para atender às tarefas administrativas e relacionais, na simultaneidade das suas múltiplas “temporalidades”, como nota Barrère (2006), afirmam, com convicção, que a formação contínua dos professores é um investimento não só para os professores e diretores, mas também para a escola pública, rumo à sua melhoria e sucesso. É desta forma reforçado pelos diretores escolares entrevistados a emergência de um novo perfil de diretor escolar, alicerçado numa liderança unipessoal forte, fazendo ainda destaque para a existência de estruturas de liderança intermédias.

Com a necessidade da recomposição do papel do Estado assumem-se os novos modelos de gestão inspirados nos princípios neoliberais do gerencialismo (NGP), tal como defendem Rinne et al. (2016), Viseu e Carvalho (2018), que fizeram com que os diretores escolares entrevistados também tivessem que encontrar mecanismos de resposta para lidar e corresponder a estas novas exigências emanadas pelos princípios da NGP e que correspondem essencialmente a: mais competências e poder de decisão que foram transferidas; maior compromisso de abertura ao exterior e capacidade de intervenção na comunidade; medidas de modernização da gestão, associadas a eficiência dos recursos, eficácia dos serviços e à redução de custos; responsabilização individual pela prestação de contas e avaliação e crescente autonomia dada às escolas. Em resposta à NGP, decorrente do processo de descentralização da educação, os diretores escolares entrevistados reconhecem ser uma mais-valia para as escolas o município passar a ter sob a sua responsabilidade as áreas administrativa e financeira, porquanto alivia a carga burocrática dos serviços e tarefas realizadas nas escolas. No entanto, a este nível, fazem questão de esclarecer que esta mais-valia é completamente anulada pela tutela, quando impõe às escolas o preenchimento de inúmeras plataformas eletrónicas, a vários níveis, para vários assuntos e de uma forma completamente desarticulada entre os diferentes organismos da administração central, criando “hiperburocratização” do trabalho dos professores e dos diretores escolares, em particular. Os entrevistados vão ao encontro daquilo que Lima (2011) defende, quando refere que as plataformas eletrónicas se constituem como um mecanismo de limitação da autonomia e reforço da centralização (...) uma espécie de nova fonte de controlo centralizado, eletrónico e aparentemente difuso (...), de “natureza totalizante” e, por vezes, quase “totalitária” (p.18).

Com as mudanças na gestão e administração escolar, nomeadamente com a implementação dos princípios da NGP, perspectivava-se que os diretores escolares ganhassem mais tempo para se dedicarem aos seus projetos pedagógicos; contudo, a partir das evidências transmitidas pelos diretores escolares entrevistados, constata-se que estas novas exigências à gestão escolar são impeditivas de ganhos de tempo e da rentabilização da ação pedagógica dos diretores para “pensar na escola”. A este propósito, Cattonar (2006, p.58), reforça que os diretores “vivem fechados no seu gabinete por razões burocráticas”, e não têm tempo para se dedicarem às verdadeiras tarefas pedagógicas, que exigem reflexão antes da tomada de decisão e determinam o sucesso da escola. Os diretores entrevistados ressaltam, no entanto, que este processo de descentralização da educação veio facilitar a aquisição de bens por parte do município, uma vez que existem

ganhos pelo aumento da escala nos procedimentos da aquisição desses bens e, portanto, a redução de custos, sendo que a maior eficiência dos recursos e eficácia dos serviços é, de alguma forma, também assegurada através deste procedimento. Sob este desígnio, os entrevistados reforçam o contributo que o município tem tido no cuidado e manutenção das infraestruturas e equipamentos escolares, bem como na contratação de técnicos especializados.

Ao diretor escolar é-lhe atribuído o papel central no desenvolvimento do processo de autonomia das escolas e na execução local das políticas públicas da educação, que passa pelo entendimento que se tem da escola enquanto espaço de transformação dessas políticas. Sob os efeitos das políticas públicas educativas, inspirados pela NGP, os diretores escolares passaram a ter mais autonomia devido à extensão das suas competências e obrigações emanadas no quadro jurídico-normativo, onde simultaneamente e sobrepostamente, passam também a experimentar maior vigilância, monitorização e avaliação, numa valorização da dimensão técnica do trabalho dos gestores em detrimento da dimensão ética e reflexiva, tal como notam Rinne et al. (2016). A este propósito, Barroso (2015) refere que é no seio das tensões criadas entre o “controlo estatal” e a “autonomia local”, entre o centro e a periferia, em que são mensurados diferentes poderes e responsabilidades, que é reconfigurado o papel dos diretores escolares, hoje em dia, “esta tensão (...), é visível nas diferentes maneiras de conceber a sua função e nos referenciais a que eles se reportam” (p.6).

Os diretores escolares entrevistados acreditam que o processo de descentralização da educação, em curso, pode incrementar a autonomia das escolas. No entanto, reforçam tratar-se de uma autonomia condicionada, completamente dependente em termos financeiros da tutela, convergindo as suas opiniões com o que Lima (2015, p.11) preconiza quando refere que “o que ocorreu foi um acréscimo de protagonismo e de controlo por parte dos serviços centrais do Ministério de Educação, configurando uma administração centralizada-desconcentrada” (...). Falta, pois, transferir para os intervenientes locais a capacidade para tomar decisões e criar processos de autorregulação próprios, na esteira do autor.

A transferência de poderes do Estado para a escola aumenta a responsabilização desta e o escrutínio público sobre a mesma, que se vê, desta forma, obrigada a prestar contas. Os diretores escolares entrevistados experimentam um crescente grau de exigência no seu trabalho, uma vez que estão envolvidos numa encruzilhada de formas de *accountability* múltipla, elevando-se as pressões e tensões no seu trabalho quotidiano. Desabafam que tem sido um percurso difícil, muito fatigante e desencorajante, reforçando que este processo de descentralização da educação, não é o único responsável por este acréscimo de competências, exigências, pressões, expectativas e tarefas executadas no âmbito de prestação de contas e da eficácia escolar. Porquanto, já antes de 2019 vivenciaram este tipo sentimento, atribuindo a responsabilidade máxima desta situação à ineficácia do Estado e à burocracia do próprio sistema de controlo e de prestação de contas.

Os entrevistados reconhecem as instâncias ao nível do Estado e/ou da administração central e/ou da escola a quem têm de prestar contas e têm de justificar e/ou explicar procedimentos, despesas, etc., dando exemplos: Conselho Geral; DGAE; DGEEC; DGE; DGEstE; IGeFE; ESPAP; e IGEC, destacando igualmente a prestação de contas que passaram a ter de realizar perante o município, nomeadamente em explicações e justificações decorrentes da gestão diária de serviço do pessoal não docente e apresentações dos resultados e

monitorização de práticas pedagógicas. Os diretores escolares entrevistados reconhecem a importância de prestar contas a estes mecanismos de controlo, reforçando, porém, uma vez mais e neste contexto, a emergência deste controlo ser efetivado por medidas concertadas, contextualizadas e articuladas entre todas as instâncias que fazem parte da administração central.

Os entrevistados evidenciam que quanto maior for o poder decisório que detêm em relação a determinadas áreas, como é o caso da área pedagógica, maior é o grau de autonomia das suas escolas no âmbito desses domínios. Acrescentam que nas novas relações que passaram a estabelecer com o município, no âmbito deste processo de descentralização da educação, não consideram ter perdido poder de decisão, destacando, por exemplo, para reafirmar esta opinião, o facto da área pedagógica, da planificação e orientação dos principais documentos estruturantes de uma escola terem permanecido sob a responsabilidade direta da escola, da sua comunidade e do diretor escolar, cumprindo-se uma das grandes preocupações de Lima (2015), quando alerta que existem competências “não passíveis de qualquer processo de delegação (...) porque não são competências próprias, nem legítimas, do poder central (mas) inerentes à profissão docente e à ação dos órgãos colegiais próprios (...) localizados nas escolas” (p.17). Os entrevistados referem que a escola e o município têm colaborado no exercício do poder decisório, acautelando-se os riscos da falta de articulação e cooperação que têm existido por parte da tutela e que o poder de decisão dos diretores escolares não tem sido praticado isoladamente dos restantes graus de responsabilidade, pois tem ocorrido uma constante consulta e transmissão de informação entre as duas organizações, particularmente entre o diretor escolar e os representantes do município. Os entrevistados também referem que partilham o poder decisório com o município, consultando-se e informando-se mutuamente sobre as tomadas de decisão em domínios como: a relação escola/comunidade; a gestão de recursos humanos (pessoal não docente); e a organização administrativa e a gestão dos recursos materiais e orçamentais.

Os diretores escolares entrevistados reconhecem que este processo de descentralização da educação traduz e patenteia valorização e reconhecimento do seu trabalho pela comunidade, o que afirmam apesar da sobrecarga de trabalho diário e da múltipla prestação de contas a que estão subordinados. Acreditam que para além do seu papel gerencialista e burocrático, existem os outros papéis para desempenhar, não podendo, estes, anular a importância dos outros, já anteriormente referidos. Este sentimento também é referenciado por Cattonar (2006, p.198), no seu estudo, quando os diretores das escolas do Canadá sentem, igualmente, a valorização do seu trabalho, apesar da sobrecarga de tarefas a que estão sujeitos, enquanto gestores escolares (...), “principalmente por serem breves, dispersas e fragmentadas (...) entendem-nas como algo estimulante, que proporciona uma sensação exaltante da ação e reforça o sentimento de utilidade.” Barrère (2006) também relaciona este reconhecimento e valorização do trabalho dos diretores franceses com a importância que é atribuída à tomada de decisão, afirmando a ideia de que os diretores se sentem verdadeiramente valorizados e úteis quando são chamados a tomar decisões, sobretudo relacionadas com as questões (mais) pedagógicas da escola.

Face ao exposto, conclui-se que: o relacionamento de proximidade com os diversos atores e o município; uma (nova) recomposição do papel do Estado e da administração central; o papel de mediador do diretor escolar; a sobreposição de papéis/funções e a multiplicidade de tarefas; a gestão excessivamente

burocratizada (hiperburocratização) e o pouco tempo para “pensar na escola”; a gestão partilhada e reconhecimento do seu trabalho; a autonomia condicionada e a excessiva concentração de responsabilidades; as novas exigências sobre o seu cargo; e o novo perfil e lideranças (unipessoal e intermédias) fortes, constituem efeitos decorrentes do processo de descentralização da educação em curso no trabalho do diretor escolar, os quais foram identificados pelos entrevistados, tendo vindo a ser reforçados também por vários autores de referência citados, que, a par com outras mudanças surgidas nas políticas públicas educativas, têm vindo a afirmar a emergência da reconfiguração do papel do diretor escolar e da nova recomposição do papel do Estado e que, concomitantemente, têm vindo a justificar as tensões e pressões evidenciadas pelos diretores escolares entrevistados.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever as considerações finais deste estudo sabemos que qualquer percurso de investigação comporta condicionantes espaciais, temporais, contextuais e intrapsíquicas que influenciam naturalmente o investigador, conduzindo a um ponto de chegada que Lima (2007) descreve “sempre transitório e aquém da capacidade de inventariação de problemas e de novas interrogações” (p.13).

Com este estudo pretendeu-se dar resposta às questões iniciais de partida, onde se procurou conhecer as perceções dos diretores escolares sobre o processo de descentralização da educação, identificando-se os papéis/conceções que podem ser identificadas no desempenho das suas funções, assim como, os efeitos que este processo tem produzido no contexto da ação do diretor escolar e na dinâmica da escola, tendo como foco o último normativo aprovado, o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

A importância deste estudo está refletida na contemporaneidade da publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro e da discussão sobre a regionalização/descentralização/transferência de competências da administração central para a local, como paradigma da aproximação da administração central ao poder local e, consequentemente, aos diversos atores educativos. Assim, reforça-se a pertinência deste estudo, considerando-se, por um lado, que a relação que se estabelece entre escolas e municípios resulta de dinâmicas locais, onde a opinião dos atores é influenciada pelos contextos em que estes interagem, intensificando-se a importância de conhecer as perceções dos diversos atores educativos sobre o processo de descentralização da educação, mais especificamente dos diretores escolares de um concelho em particular; e, por outro lado, dada a escassez de investigações sobre os possíveis desenvolvimentos do processo de descentralização da educação, nomeadamente no que concerne à avaliação e reflexão das alterações que o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, vem introduzir na escola e no trabalho do diretor escolar, uma vez que se trata de uma abordagem atual e pouco explorada, atendendo ao espaço temporal em que a mesma está a ser aplicada.

Para que o estudo fosse o mais representativo possível, foram selecionados cinco dos dez AE existentes no concelho, com os seguintes fundamentos: maior grau de proximidade com o município; projetos inovadores e vastas parcerias estabelecidas com a comunidade local; e atendendo à sua representação sociográfica e dimensional. Os diretores escolares entrevistados foram igualmente selecionados a partir da sua formação académica diferenciada, em diferentes estados da sua carreira e com experiências e motivações profissionais distintas. No entanto, e apesar disso, teria sido interessante averiguar o grau de conhecimento e a opinião de todos os diretores escolares dos AE do concelho sobre o processo de transferência de competências da educação, em curso, de forma a inferir-se, globalmente, se existe, de facto, o desejável envolvimento informado de todos os diretores no desenvolvimento e implementação das políticas educativas em Portugal e se o seu balanço é totalmente positivo. Teria sido igualmente interessante averiguar a opinião do município, através de representantes seus (técnicos e políticos), acerca deste processo, de forma a inferir-se, também, o balanço efetuado a nível autárquico. Neste último aspeto, importará referir que foi igualmente considerado pertinente pelos diretores escolares entrevistados, durante a realização das entrevistas, averiguar a opinião do município sobre o processo de descentralização da educação em curso. Uma replicação do estudo prolongado no tempo

também parece permitir uma visão mais holística do processo, uma vez que propiciará a análise, entre outros aspetos, da supressão ou agravamento dos efeitos, constrangimentos e dificuldades sentidas pelos diretores escolares entrevistados, bem como a confirmação atinente às recomendações e alertas levantados pelos estudos e autores de referência, assim como pelo CE e CNE.

O estudo mostra que os diretores escolares entrevistados reconhecem que o processo de descentralização da educação consubstancia um mecanismo de resposta aos diversos problemas que o “Estado Educador” tem vindo a apresentar ao longo do tempo, reforçando a necessidade da sua recomposição e apresentando como principais motivos a ineficiência do Estado, a eficácia e eficiência da gestão escolar, a redução de custos e a ausência de prestação de contas, assim como, preocupações com a instauração de uma democracia mais participativa e com respostas de intervenção mais sociais, numa perspetiva de aproximação ao local.

Quanto ao processo de transferência de competências da educação em curso, que os diretores escolares demonstram conhecer, na sua essência, ressalta a importância e pertinência dos estudos realizados pelos autores de referência e as considerações e recomendações do CE e CNE, com alertas e preocupações constantes na construção, definição, reformulação e acertos das políticas educativas em Portugal, resultantes, quase sempre, de um “complexo jogo de multirregulações”(Barroso, 2013), imbuído pela disputa e partilha de poderes entre todos os intervenientes. Os diretores escolares entrevistados evidenciam e reconhecem a influência que a regulação das políticas educativas, sobretudo as locais, têm tido na redefinição das tendências e lógicas de potencial associadas a todo este moroso processo.

Com práticas descentralizadas ou desconcentradas, no âmbito do processo sem si, ou de centralidade no campo de ação do diretor escolar, as competências transferidas e respetivos poderes delegados foram recebidos pelos diretores escolares e pelo município em espírito de efetiva parceria e trabalho colaborativo, em busca da consolidação de processos de participação e de democraticidade dentro das escolas, com vista à construção do tão aclamado PEL. Os diretores entrevistados reconhecem o importante papel dos municípios, associado a uma gestão de proximidade nas relações com os diversos atores da comunidade, num processo de grande envolvimento e identificação territorial. Confirma-se, desta forma, uma convergência de opiniões, indo ao encontro dos autores de referência citados, nomeadamente Barroso (2005; 2013; 2015) e Pinhal (2014), quando reconhecem a importância do território educativo, afirmando-se “a centralidade do território educativo” e de uma “regulação sociocomunitária” (Barroso, 2013).

Confirma-se que o trabalho do diretor escolar é marcado por uma complexidade crescente, um ritmo bastante intenso e um forte peso da componente burocrática. Os diretores escolares entrevistados convergem na opinião dos autores citados, reconhecendo que a sua ação não se enquadra numa única tipologia, mas sim numa multiplicidade de papéis e funções. Também têm consciência da imprevisibilidade e da temporalidade das suas tarefas, dando prioridade às que se apresentam como prioritárias no seu dia-a-dia e que estão quase sempre relacionadas com as tarefas administrativas em detrimento das relacionais e decisórias que consideram ser fundamentais e determinantes para uma gestão de qualidade.

Sob os efeitos das políticas públicas educativas, inspirados pela NGP, os diretores escolares experienciam e confirmam uma maior autonomia dada às escolas, que embora considerem ser condicionada (dependente financeiramente da tutela), passa a impor mais responsabilidades ao diretor escolar, onde simultaneamente e sobrepostamente, passa a ser confrontado com maior vigilância, monitorização e avaliação, numa encruzilhada de formas de *accountability* múltipla, elevando-se as pressões e tensões no seu trabalho, suas ações e dinâmica da escola, o que impulsiona a emergência da reconfiguração do seu papel.

O estudo mostra que os diretores escolares tiveram de encontrar mecanismos de resposta para lidar e corresponder a estas novas exigências e reconhecem como uma mais-valia o município passar a assumir, sob a sua responsabilidade, as áreas administrativas e financeiras, principalmente a administrativa, onde se centra essencialmente o seu trabalho; no entanto, realçam que a burocracia continua a ser absorvente e assume novos contornos, através do desenvolvimento do que é caracterizado como uma “híperburocratização” (Lima, 2011, p.18), visível na mutação ocorrida nos registos físicos em que a atividade se desenvolve: em vez de papéis passaram a ser computadores e inúmeras plataformas. O peso da componente administrativa e burocrática faz com que o domínio pedagógico seja relegado para um segundo plano.

Com o processo de descentralização da educação em curso, reforçam-se os aspetos inerentes à valorização e reconhecimento do trabalho quotidiano dos diretores escolares pela comunidade, apesar da sobrecarga de trabalho diário e da múltipla prestação de contas a que estão subordinados, evidenciando-se que a escola e o município têm colaborado no exercício do poder decisório, acautelando-se os efeitos da falta de articulação, acompanhamento e monitorização dos diferentes organismos da administração central e ressaltando-se a importância do conhecimento que se exige da realidade escolar no momento de tomada de decisão em meio autárquico. Neste contexto é determinante o papel de mediador, de interesses e de valores na tomada de decisões conjuntas, particularmente nesta fase de ampliação do processo de descentralização da educação, em curso, atendendo a um contexto nacional. Contornando-se, desta forma, aspetos inerentes a desigualdades e assimetrias locais e regionais, no domínio, por exemplo, da aplicação do princípio de subsidiariedade, ou, ainda, de eventuais aproveitamentos políticos (politização dos cargos), aspetos que os diretores escolares também salientam como importantes considerações a ter em conta na implementação e supervisão deste processo.

Confirma-se ainda o duplo posicionamento do diretor escolar em relação à sua ação com o ME, seus pares e alunos, onde é confrontado diariamente com a “injunção paradoxal”, colocando-o num plano de ação “esquizofrénico” (Barroso, 2007), dada a sobreposição e coexistência dos modos de regulação, numa dupla regulação estatal, onde o diretor é sujeito a ordens contraditórias, cuja escolha não é possível de fazer.

Redesenha-se um novo perfil de diretor escolar, de liderança unipessoal forte, com excelentes capacidades relacionais com os diversos atores e na mobilização do local, onde se reforça a importância da formação especializada do diretor para fazer face ao exigente desempenho do cargo que exerce, esperando-se que os diretores escolares consigam uma interação concertada de vários dispositivos reguladores, fazendo frente aos efeitos (tensões e pressões) do processo de descentralização da educação em curso e correspondendo aos constantes desafios que se colocam no futuro das escolas públicas portuguesas.

Por último, e face ao exposto, parece que os diretores escolares entrevistados se posicionam em relação ao processo de descentralização da educação em curso numa postura ambivalente de conjugação entre a lógica de potencial para o desenvolvimento do PEL e a lógica de potencial para o controlo do trabalho desenvolvido nas escolas, pela burocracia e a centralidade que tende em persistir. Nesta perspetiva é igualmente percecionada e identificada, por parte dos diretores escolares entrevistados, a “visão mais filosófica e cultural” de participação comunitária, onde o local ganha destaque como território educativo, e a “visão mais pedagógica”, como tendências a reforçar com este processo de descentralização da educação, ao mesmo tempo que são confrontados com outras tendências, as quais igualmente identificam e reconhecem a “visão gerencialista” e a “visão neoliberal”, à medida que são confrontados com as mudanças e princípios emanados pela NGP, posicionando-se, igualmente, numa atitude ambivalente entre as visões apresentadas e convergindo, assim, as suas opiniões, na esteira de Barroso (2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (1999). *A autonomia das escolas públicas: exercício prospetivo de análise da política educativa*. Inovação, vol. 12, n.º 3, pp. 45- 64.
- AFONSO, N. (2005). *A história de Serena*. 1ª Edição. Lisboa: ASA Editores, S.A.
- AFONSO, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. 1ª Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN 978-989-8151-37-7.
- AFONSO, A. (2018). *O Diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública*. In Roteiro, Joaçada, Edição Especial, pp.327-344, dezembro 2018. E-ISSN 2177-6059.
- AFONSO, N. e Viseu, S. (2001). *A reconfiguração da estrutura de gestão das escolas públicas dos ensinós básico e secundário. Estudo extensivo*. In Barroso, J. Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- ALMEIDA, V. (2014). Projetos Educativos Municipais e promoção do sucesso educativo. In *Município, Território e Educação – A Administração Local da Educação e da Formação*. Porto: Universidade Católica Editora Porto, pp.25-31.
- AMADO, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2ª Edição. ISBN 978-989-26-0879-2 (PDF).
- AMARO, R. (1996). Descentralização e Desenvolvimento em Portugal: algumas perspetivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In Barroso, J. e Pinhal, J. (Org.), *A Administração da Educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- AZEVEDO, J. (2008). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. Comunicação ao 2º Encontro da Pedagogia Social – Universidade Católica Portuguesa – Porto, maio de 2008.
- AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade, Política Pública e Educação: Ensaio de um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BARDIN, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement: les menages de la République – tâches et temporalités*. Paris: PUF, 2006, pp. 41-69.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Estudo prévio realizado de acordo com o despacho nº130/ME/96. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1999). A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI – O caso de Portugal. In João Barroso (org.), *A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI* (129-142). Lisboa: Educa/Fórum Português da Administração Educacional.
- BARROSO, J. (2003). *Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada*. In J. Barroso, A Escola Pública - Regulação, desregulação e privatização. Porto: ASA, pp. 19-48.
- BARROSO, J. (2004). Os novos modos de regulação das políticas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. º39, pp. 19-28, jul.
- BARROSO, J. (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc*, 26 (92), 725-751.
- BARROSO, J. (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J. (2005c). *Autonomia das Escolas Públicas*. Porto: Edições ASA.
- BARROSO, J. e VISEU, S. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BARROSO, J. e CARVALHO, L.M. (2009). *La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Portugal*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 1-16.

- BARROSO, J. (2010). *Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.11-22.
- BARROSO, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In *Revista Educação Temas e Problemas. A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*. ISSN 1646-2831. N.ºs 12 e 13, pp. 13-25.
- BARROSO, J. (2018). Encontro: *Políticas públicas e gestão escolar: trajetórias de autonomia e descentralização* – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- BARZANÒ, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BENAVENTE, A. CAMPICHE, J. SEABRA, T. e SEBASTEÃO, J. (1994). *Renunciar à Escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- BENTO, A. (2008). Desafios à liderança em Contextos de Mudança. In: Mendonça, A. e Bento, A. (org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp.31-54.
- BEXIGA, L. M. (2011). (Des)empenho do Diretor. In *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.333-346.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R. e BILKEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2002). Escola: crise ou mutação. In: Prost, A. Et al. *Espaços de educação tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.141-151.
- CANÁRIO, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- CATTONAR, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor na escola, In *Educação em Revista*. V.44, pp.185-208.
- CLÍMACO, C. (2005). *A escola como organização inteligente in M.C. Clímaco. Avaliação de sistemas de educação*. Lisboa: UA.
- COUTINHO, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- COSTA, A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DINIS, L. (2002). *O Presidente do Conselho Diretivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar*. Revista do Fórum Português da Administração Educacional, n.º2, pp. 114- 131.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York: MacMillan.
- ESTÊVÃO, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança organizacional*. Porto: Edições ASA.
- EVAGELISTA, J. (2004). *A Participação do Poder Local na Administração da Educação: A relação Escola-Autarquia* (Vol. 1). Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação.
- FERNANDES, A. S. (1995). Educação e Poder local. In *Atas do Seminário: Educação, Comunidade e Poder Local*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, pp. 44-63.
- FERNANDES, A.S. (1996). Os Municípios Portugueses e a Educação: as normas e as práticas. In BARROSO, J. e PINHAL, J. - *A administração da Educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, 1996. pp. 113-124.
- FERNANDES, A. S. (2000). Territorialização Educativa e Conselhos Locais de Educação. fevereiro/2000 (Documento policopiado).
- FERNANDES, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Machado et al., *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local: Projetos Educativos Municipais*, pp. 35-61. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- FERNANDES, A.S. (2011). *Agrupamentos: uma aproximação*. Policopiado.
- FERNANDES, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: *Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- FERREIRA, F. I. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, H. (2002). *A Participação dos Professores na Direção da Escola Secundária entre 1926 e 1986*. Edição: Instituto Politécnico de Bragança; (Salas, 1985, cit. por Ferreira, 2002, p.27).
- FLORES, M. (2005). Agrupamento de escolas. Introdução, política e participação. Coimbra: Almedina.
- FORMOSINHO, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino, Cadernos Municipais, Revista de Ação Regional e Local, nº 38-39, dezembro 1986, pp.63-67.
- FORMOSINHO, J. (2000). A autonomia das escolas, lógicas territoriais e lógicas afinitárias – In *Autonomia Contratualização e Município (Atas do Seminário realizado em 24 de maio de 2000, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho)*, pp. 45-52.
- FORMOSINHO, J. e Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In J. A. Costa, Neto-Mendes e Alexandre Ventura (orgs). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, J. ILÍDIO, F. e MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – Políticas recentes. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira, *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, pp. 115-162. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. (2005). Centralização e Descentralização na administração da Escola e de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F.I. Ferreira, *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, pp. 13-52. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia. In *Revista Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, ISSN 1646-2831. N.ºs 12 e 13, pp. 27-40.
- FRAÚSTO DA SILVA, J.J.R., TAVARES EMÍDIO, M. e MARÇAL GRILO, E. (1988). *Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário (1ª e 2ª fases)*. Relatório apresentado à Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- FRIEDBERG, E. (1995). *O poder e a regra*. Instituto Piaget: Lisboa. (trabalho original publicado em francês).
- GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípa Editora.
- GODET, M. (1993). *Manual de prospetiva estratégica. Da antecipação à ação*. Lisboa: Dom Quixote.
- HARGREAVES, A. (1998). O Tempo, Qualidade ou Quantidade? O Pacto Faustiano. In *Os professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna, Parte II: o tempo e o trabalho*. Cap. 5, pp.105-127.
- JUSTINO, D. e BATISTA, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. In *Revista Educação Temas e Problemas. A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*. ISSN 1646-2831. N.ºs 12 e 13, pp. 41-60.
- LIMA, L.C. (1999). Organização Escolar e democracia radical – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. Instituto Paulo Freire. Cortez Editora. S. Paulo/Brasil.
- LIMA, L.C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 38, pp. 8-26, out./dez.
- LIMA, L. (2011). *Diretor de Escola: subordinação e poder*. In Neto-Mendes, A., Costa, J. A. e Ventura, A. *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade Aberta, pp.47-63.

- LIMA, L. (2014). A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. In *Educ. Soc., campinas*. ISSN 0101-7330. Nº129, vol.35, pp.1067- 1083.
- LIMA, L. (2015). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa?. In *Questões Atuais de Direito Local*. ISSN 2183 1300. Nº5, pp. 8-24.
- LUCK, H. (2004). Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional. Ed. Petrópolis: Vozes.
- MACHADO, J. (1982). *Participação e Descentralização Democrática e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MACHADO, J. (2013). Cidade educadora e coordenação local da educação. In MACHADO, Joaquim ... [et al.] - *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local: projetos educativos municipais*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2013. ISBN 978-989-8151-34-6. pp. 36-99.
- MACHADO, J. e ALVES, J. M. (2014). *Município, Território e Educação – A administração Local da Educação e da Formação (Introdução)*. Porto: Universidade Católica. Editora Porto, pp. 4-7.
- MEIRA, F. (2017). *A burocracia eletrónica: um estudo sobre as plataformas eletrónicas na administração escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- MINTZBERG, H. (1986). O Trabalho do Executivo: O Folclore e o Fato. *Coleção Harvard de Administração* 3. São Paulo: Nova Cultural.
- NÓVOA, A. (2006). Debate Nacional sobre Educação, Conferência apresentada na Assembleia da República, 22 de maio de 2006.
- OLIVEIRA, D. A. VIEIRA, L. F. e AUGUSTO, M. H. (2014). Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação brasileira. In *Linhas Críticas*. Brasília, DF. Nº43, pp.529-554.
- PINHAL, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In LUÍS, A. BARROSO, J. e PINHAL, J. - *A Administração da educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional (Atas do Iº Congresso), Vilamoura, pp. 177-195.
- PINHAL, J. (2012). *Os municípios portugueses e a educação – Treze anos de intervenções (1991-2003)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- PINHAL, J. (2014). Regulação da Educação: os municípios e o Estado, In *Município, Território e Educação – A Administração Local da Educação e da Formação*. Porto: Universidade Católica Editora Porto, pp. 8-13.
- PINHAL, J. e VISEU, S. (2001). *A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão. Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de maio (Protocolo ME/FPCE de 28 /4/1999)*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2001. pp.1-64.
- PINHAL, J. e DINIS, L. (2002). Aumento da Autonomia das Entidades Locais. In Barroso e outros. *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- SANCHES, M. F. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In COSTA, J. A., A. Neto-Mendes e VENTURA, A. In - *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 45-64.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). *A escola que aprende*: Porto: Edições ASA.
- SANTOS, J. R. (2008). *Gestão Estratégica: conceitos, modelos e investimentos*. Escolar Editora.
- SANTOS, L. (2000). *A prática letiva como atividade de resolução de problemas: um estudo de caso com três professoras do ensino secundário* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- SILVA, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SOUSA, R. (2000). Municípios e autonomia das escolas. In *Autonomia Contratualização e Município (Atas do Seminário realizado em 24 de maio de 2000, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho)*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 67-85.

TORRES, L. (2011). *Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições*. In Revista ELO, n.º 18, pp. 27-36.

TORRES, L.L. (2018). Recensão *Gestão e Financiamento das Escolas em Portugal. Indicadores, Políticas e Atores*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2017. *Análise Social*, 228, LIII (3.º), pp. 788-793.

VERDASCA, J. (2012). Autonomia das escolas: *reflexões e perspetivas*. *Comunicação proferida no Seminário Autonomia das escolas*: Maia: Conselho das Escolas.

WISE, S. e CARVALHO, L. M. (2018). Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. Luis Miguel Carvalho, Liu Min, Romuald Normand, Dalila Andrade Oliveira (ed). *Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives*. Singapore: Springer Verlag, pp. 57-70.

STAKE, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Leis:

Lei nº 7/77, de 1 de fevereiro - Define a participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação no sistema nacional de ensino.

Lei n.º 42/83, de 31 de dezembro - Orçamento de Estado para 1984.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Lei nº 159/99, de 14 de setembro - Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias - Revoga o Decreto-Lei nº 77/84.

Lei nº 75/2013, de 12 de setembro - Estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprova o regime jurídico do associativismo autárquico.

Lei nº 50/2018, de 16 de agosto - Estabelece o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais.

Lei nº 116/2019, de 13 de setembro - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decretos-Leis:

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro - Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro - Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de março - Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.

Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de setembro - Regula a transferência para os municípios das novas competências em matéria de organização, financiamento e controle de funcionamento dos transportes escolares, de acordo com o disposto no n.º 5 do artigo 47.º da Lei nº 42/83, de 31 de dezembro, e no Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de março - Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.

Decreto-Lei nº 399-A/84, de 28 de dezembro - Estabelece normas relativas à transferência para os municípios das novas competências em matéria de ação social escolar em diversos domínios.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 159/99, de 14 de setembro - Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro - Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho - Devolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o previsto no artigo 19º da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro - Estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais. Revogado pela Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro - Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

Decreto-Lei n.º 56/2020, de 12 de agosto - Prorroga o prazo de transferência das competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais nos domínios da educação e da saúde.

Portarias:

Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto - Define a natureza, as competências e a composição do conselho de acompanhamento e avaliação do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro - Primeira alteração à Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, que define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.

Outra Legislação Consultada:

Constituição da República Portuguesa: as cinco versões após 25 de abril (1999). Porto: Porto Editora.

Resolução de Conselho de Ministros n.º 8/1986, de 26 de dezembro - Cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e estabelece as suas atribuições.

Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho - Define os critérios de reordenamento da rede escolar.

OUTROS DOCUMENTOS

Recomendações e Pareceres:

Recomendação n.º 2/2013, de 9 de maio, do Conselho Nacional de Educação - recomendação sobre o estado da educação 2012 - autonomia e descentralização.

Recomendação n.º 6/2012, de 23 de outubro, do Conselho Nacional de Educação – recomendação sobre autarquias e educação.

Recomendação n.º 7/2012, de 23 de outubro, do Conselho Nacional de Educação – recomendação sobre autonomia das escolas.

Parecer n.º 01/2015, de 16 de fevereiro, do Conselho de Escolas – O Programa “Aproximar Educação” e os Contratos de Educação e Formação Municipal. Centro de Caparide, S. Domingos de Rana, 16 de fevereiro de 2015.

Comissões e Conselhos:

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). Proposta Global de Reforma. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, (2008). *Níveis de Autonomia e Responsabilidades dos Professores na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, pp.5-81.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, (2014). *O financiamento das Escolas na Europa: Mecanismos, métodos e critérios de financiamento público*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicação da União Europeia, pp. 15-24.

Conselho Nacional de Educação (2006). Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Conselho Nacional de Educação (2015). Seminários e Colóquios: Processos de Descentralização em Educação. Universidade de Aveiro, 18 de fevereiro de 2015, ISBN: 978-989-8841-02-5.

ANEXOS

ANEXO A

BREVE CARATERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS (AE)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (D1)

O Agrupamento de Escolas de [REDACTED] situa-se na freguesia de [REDACTED] e dá atualmente resposta a um universo de 2200 alunos, desde o pré-escolar ao secundário, este último na vertente de ensino profissional. A população escolar é caracterizada por uma grande heterogeneidade social e diversidade cultural (8% de alunos de etnia cigana), o que exige uma adequação permanente por parte da escola, no sentido de garantir a inclusão de todos os alunos. Denota-se ainda um corpo docente estável, com experiência e elevada dedicação aos projetos do AE.

Tem uma oferta educativa diversificada de respostas curriculares, desde o pré-escolar ao ensino secundário, com diferentes ofertas ao nível do ensino básico, destacando-se os cursos profissionais; ensino integrado da música (forte contributo para o sucesso educativo dos alunos para o reforço da relação escola-família e nas parcerias com outras organizações educativas), curso de educação e formação e percursos curriculares alternativos, assegurando a escola pública para todos, desde os 3 aos 18 anos.

O AE integra, desde 1996, a [REDACTED]. Tem procurado desenvolver a sua ação estratégica com uma oferta educativa diversificada e com uma gestão de recursos humanos que visa promover a inclusão e o sucesso educativo de cada aluno e bem assim prevenir situações de desistência e abandono escolar.

A sua ação tem-se destacado, também, pela ampla participação em projetos internacionais, com grande envolvimento de professores e alunos em atividades formativas e parcerias estratégicas com outros países europeus, no âmbito do programa Erasmus+, consolidando-se o plano de desenvolvimento europeu e a estratégia de internacionalização da escola, que se reconhece como escola de referência a nível local, regional, nacional e internacional, assumindo-se com a seguinte missão,

a prestação de um serviço educativo de qualidade que garanta oportunidades de aprendizagem, participação e sucesso para todos e cada um dos alunos, garantindo os princípios de equidade no acesso à educação, de forma a que todos tenham possibilidade de aprender e possam desenvolver, ao longo do percurso escolar, as competências essenciais bem como atingir o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, preparados para uma cidadania ativa e participativa na sociedade, assente em princípios e valores éticos de autonomia, respeito pelos outros, responsabilidade e participação cívica (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas [REDACTED] 2018/2021, [REDACTED]).

Através da leitura do seu PE, destaca-se a boa relação com a comunidade educativa e demais instituições, o que facilita o desenvolvimento de atividades de parceria e melhora o serviço educativo; intensificação das parcerias com o tecido empresarial local e ensino superior; municipalização/descentralização de competências; e uma ação de gestão concertada e orientada, atendendo aos documentos orientadores em vigor, nomeadamente: o “perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”; a “estratégia nacional de educação para a cidadania”; as “competências essenciais”, definidas para todas as disciplinas e áreas curriculares, bem como as novas orientações legislativas para a “educação inclusiva” e o “projeto de autonomia e flexibilidade curricular”.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (D2)

O Agrupamento de Escolas [REDACTED] está inserido na Freguesia de [REDACTED]. É constituído por quatro estabelecimentos de ensino, distribuídos por aproximadamente 45 turmas, num total de 928 alunos. A sua população é heterogénea, de nível económico médio e com pouca ligação à localidade. A formação académica da maioria dos Encarregados de Educação situa-se entre o 9º ano e o 12º ano, sendo raros os casos com formação superior. Verifica-se ainda uma elevada percentagem de alunos que beneficiam de Apoio Social Educativo (ASE) nos diferentes ciclos, que tem aumentado ao longo dos anos.

Atendendo a uma linha orientadora de promoção do sucesso educativo dos alunos, com vista à sua formação como cidadãos competentes e autónomos, críticos e participativos, a par da construção de uma cultura de colaboração e de cidadania, capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável e da liberdade individual, o AE não tem ficado indiferente à autonomia conferida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e, nos últimos dois anos, tem implementado medidas de forma consistente, que se têm denominado de “baby steps”, tentando mobilizar o corpo docente, evitando uma mudança súbita sem alicerces suficientes que acompanhem o processo de mudança, com o intuito de promover aprendizagens significativas para os alunos e prepará-los para os desafios que a sociedade do século XXI lhes apresenta.

O Agrupamento tem implementado medidas de promoção do sucesso escolar que pretendem aumentar a qualidade das aprendizagens dos alunos e, simultaneamente, promover o trabalho colaborativo entre docentes, criando uma cultura de escola baseada na intencionalidade do processo educativo, assumindo-se como a “Escola que faz a diferença”, na construção de uma “Escola de Todos e para Todos”, alicerçada na sua missão, visão e valores.

Após leitura e análise dos documentos estruturantes do AE, verifica-se ainda a importância e o reconhecimento do AE no que concerne ao estabelecimento de parcerias/protocolos (mais de 25), que permitem promover a sua abertura ao meio exterior, favorecendo toda a comunidade educativa. Destacando-se, entre outros projetos, o projeto “[REDACTED] – Séc. XXI, o qual pretende dar resposta à criação de pequenos espaços de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e possibilitem a dinamização de cenários de aprendizagem que explorem a cultura científica, aliando a inovação ao conceito global STEAM - Ciências (*Science*), Tecnologia (*Technology*), Engenharia (*Engineering*), Artes (*Art*) e Matemática (*Math*). Esta estratégia é prosseguida em articulação com outras áreas do saber e a “literacia digital” de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com vista ao desenvolvimento da responsabilidade, da solidariedade e da autonomia dos alunos, face aos novos desafios da sociedade atual.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (D3)

O Agrupamento de Escolas [REDACTED] foi criado em 2003. A designação da unidade orgânica contempla a toponímia de três freguesias daquele concelho por ser aí que se situam os estabelecimentos de educação e ensino que o compõem, dando resposta a um universo de cerca de

1300 alunos. Destaca-se a existência de muitos alunos oriundos de estruturas familiares problemáticas, com grandes dificuldades económicas e sociais, na sua maioria apoiados pelos serviços de ação social escolar. Denota-se ainda um corpo docente estável com experiência e elevada dedicação aos projetos do AE.

Salienta-se a existência de uma cultura de escola reconhecida pela procura contínua da qualidade dos processos e dos resultados. Acredita-se no desenvolvimento de um projeto sustentado em práticas educativas inovadoras, corporizado numa nova abordagem pedagógica com maior enfoque em estratégias de motivação, nas aprendizagens significativas, no trabalho colaborativo, com atuação empenhada das lideranças de topo e intermédias e com aposta em formação especializada para a melhoria do desempenho dos respetivos cargos, bem como as práticas de gestão empreendidas, com reflexos positivos no desenvolvimento profissional e organizacional atendendo às competências “desenhadas” do séc. XXI.

O AE tem uma oferta educativa diversificada de percursos formativos que se têm revelado frutíferos na projeção da sua imagem, criando um ambiente propício para a implementação de um plano de mudança efetiva nas práticas de sala de aula enquanto ação estratégica para a sustentabilidade na melhoria do sucesso escolar. Destacam-se: o projeto de autonomia e flexibilidade curricular; educação para a cidadania de escola; apoio tutorial específico; Centro de Apoio às Aprendizagens (CAA); metodologias de ensino aliadas à tecnologia; programa *Erasmus+*; projeto e *Twinning*; Projeto de Educação para a Saúde (PES); laboratórios de aprendizagem; projetos transdisciplinares e inovadores (GO, CO-LAB, *Teacherstryscience*, SLT4AA); cursos *online* MOOC da DGE; laboratórios de aprendizagem; e as sessões internas promovidas junto dos docentes sobre *feedback* avaliativo, desenvolvimento teórico dos conceitos de trabalho em competências e apresentação de “boas práticas”.

O seu Projeto Educativo pretende reforçar o empenho da comunidade educativa num projeto que se pretende identitário, partilhado e plural, apostado em configurar-se como construtor de futuros, promovendo um ensino de qualidade, garante de aprendizagens efetivas e significativas, passíveis de serem mobilizadas, instituindo-se como um contributo para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios da sociedade contemporânea, pelo que mantém a sua denominação estrutural “Construir o Futuro”. Assumindo-se,

como construtor de uma visão de escola partilhada, motivadora e integradora, alicerçada nos pressupostos da qualidade dos percursos educativos diversificados e adequados à “construção de cidadãos do futuro”, competentes nos princípios, nos valores e na ação. Pretende assegurar a prestação de um serviço público de qualidade na educação, partindo do reconhecimento das condições objetivas do território educativo que o Agrupamento serve e potenciando os níveis de desempenho dos profissionais afetos à gestão da unidade orgânica (Projeto Educativo e de Desenvolvimento do Agrupamento de Escolas [REDACTED])

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (D4)

O Agrupamento de Escolas [REDACTED] criado em junho de 2012 situa-se na União de Freguesias [REDACTED]. É constituído por oito estabelecimentos de ensino e oferece todos os níveis de educação e ensino, dando resposta a um universo de cerca de 3600 alunos [REDACTED]. Com uma população heterogénea, proveniente de diversos meios sociais, destaca-se a percentagem de alunos que não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação

social escolar; a idade dos estudantes nos anos terminais do 2º e 3º ciclos; e as habilitações académicas de nível superior dos encarregados de educação. Constatou-se, também, um corpo docente estável, com experiência e elevada dedicação aos projetos do AE.

Referem-se algumas práticas pedagógicas que têm vindo a desenvolver-se em prol do sucesso educativo dos alunos, salientando-se o trabalho concertado realizado com diversas entidades públicas e privadas, nomeadamente as autarquias [REDACTED], o Centro de Psicologia e Desenvolvimento [REDACTED], o Laboratório da Fala, o [REDACTED], o [REDACTED], entre outras, e a adesão a projetos internacionais, como o VETA – Erasmus+ e o e-Twinning, demonstrando abertura para novas lideranças e novos desafios que proporcionem aos alunos vivências estimulantes.

Contudo, e atendendo aos novos desafios que se apresentam à escola, em virtude das recentes alterações legislativas, vivem-se momentos de implementação de novos projetos no referido AE, com foco em práticas de diferenciação pedagógica, ancoradas nos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho, e no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), através de uma cultura de colaboração, que se evidencia no trabalho pedagógico, nas relações interpessoais e na ligação à comunidade. É ainda reforçada a necessidade de estabelecimento de novas parcerias, nomeadamente com Instituições do Ensino Superior.

Numa atitude consciente de reformulação de um novo PE, o AE assume-se, através da carta de missão do diretor e do projeto de intervenção 2019/2023, com uma (nova) missão:

assegurar um serviço de excelência alicerçado nos pilares da aprendizagem, formando cidadãos aptos ao exercício de uma cidadania ativa, possuidores de capacidades, competências e conhecimentos que lhes permitam um desempenho de mérito em termos de prosseguimento de estudos e/ou de integração na sociedade. Constituir o agrupamento como um espaço de conhecimento, cultura e criatividade. Garantir uma verdadeira articulação vertical entre os diferentes níveis de ensino, tornando-se um espaço inclusivo, assente no respeito pela diferença e promoção da solidariedade entre todos os seus atores, e entre estes e a comunidade envolvente (Projeto de Intervenção 2019/2023 – [REDACTED]).

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (D5)

O Agrupamento de Escolas [REDACTED], [REDACTED] integra oito unidades orgânicas. A oferta educativa do Agrupamento abrange desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, podendo contemplar a oferta dos cursos de programa curricular alternativo, o ensino vocacional, os cursos de educação e formação e os cursos profissionais.

É neste contexto que o PE do Agrupamento promove o protagonismo ativo e crítico dos educandos e dos educadores, sendo que compete ao Plano de Estudos e de Desenvolvimento do Currículo interpretar não só o currículo, mas também adaptá-lo à realidade educativa do AE, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis, empenhados e interventivos.

Sublinha-se a preocupação em garantir uma educação pré-escolar, básica e secundária de qualidade que vise a aquisição de aprendizagens curriculares e de saberes sólidos, aptidões e atitudes cívicas ajustadas à faixa

etária dos alunos, em condições de igualdade de circunstâncias, de modo a que os discentes acedam a percursos formativos adequados às suas capacidades, interesses, motivações e características individuais.

Na área da formação de adultos são promovidos percursos diversificados de educação e formação nos mais diversos níveis e tipologias, prosseguindo uma longa tradição de atividade neste domínio, [REDACTED]

Este AE distingue-se, ainda, através da sua participação no programa de desporto escolar, no programa de educação para a saúde e no programa “eco escolas” bem como pela existência do clube de jovens. Participa também no parlamento dos jovens, no plano nacional de cinema, SELF e DELF, contribuindo para a formação de jovens responsáveis, críticos, ativos e participativos. Integra ainda três bibliotecas no programa da rede de bibliotecas escolares, o que propicia o desenvolvimento de múltiplas literacias e competências nas áreas da leitura e da informação, constituindo-se como uma importante estratégia, em colaboração com os docentes, para o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal e cultural dos jovens.

ANEXO B

BREVE CARATERIZAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS (AE)

DIRETOR ESCOLAR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - (D1)

Nome: [REDACTED]

Idade: **53 anos**

Sexo: **masculino**

Habilitações Académicas: **licenciatura em História, ramo de formação educacional**

Habilitações profissionais específicas para a gestão de escolas e/ou outras Organizações Educativas (OE);
outras habilitações profissionais que considere relevantes: **pós-graduação em gestão escolar pelo ISCSP**

Experiência na área da educação (desempenho de cargos e/ou outras áreas de relevância para o atual desempenho das suas funções); informar acerca do número de anos: **diretor de turma (7 anos); coordenador de diretores de turma (2 anos)**

Experiência na gestão de escolas; informar acerca do n.º de anos: **membro do conselho executivo desde o ano letivo 1999/2000 até ao ano 2005/2006 (7 anos); subdiretor desde 2006/2007 até 2012/2013 (7 anos)**

Desempenho de funções como diretor escolar (destacar aspetos importantes da sua carta de missão e projeto de intervenção no AE); informar acerca do n.º de anos: **diretor escolar desde o ano letivo 2013/14 (7 anos)**.

DIRETORA ESCOLAR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - (D2)

Nome: [REDACTED]

Idade: **45 anos**

Sexo: **feminino**

Habilitações Académicas: **licenciatura em Ensino – professora do ensino básico, variante Matemática e Ciências Naturais**

Habilitações profissionais específicas para a gestão de escolas e/ou outras Organizações Educativas (OE);
outras habilitações profissionais que considere relevantes: -----.

Experiência na área da educação (desempenho de cargos e/ou outras áreas de relevância para o atual desempenho das suas funções); informar acerca do número de anos: **diretora de turma (15 anos); coordenadora de departamento (1 ano); presidente do conselho geral (4 anos)**

Experiência na gestão de escolas; informar acerca do n.º de anos: **membro da comissão instaladora do AE (1 ano); diretora escolar (desde 2017)**

Desempenho de funções como diretor escolar (destacar aspetos importantes da sua carta de missão e projeto de intervenção no AE); informar acerca do n.º de anos: **diretora escolar (2 anos) - aposta na implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e na escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)**

DIRETORA ESCOLAR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - (D3)

Nome: [REDACTED]

Idade: **58 anos**

Sexo: **feminino**

Habilitações Académicas: **licenciatura em História**

Habilitações profissionais específicas para a gestão de escolas e/ou outras Organizações Educativas (OE);
outras habilitações profissionais que considere relevantes: **pós-graduação em gestão escolar**

Experiência na área da educação (desempenho de cargos e/ou outras áreas de relevância para o atual desempenho das suas funções); informar acerca do número de anos: **diretora de turma (vários anos); coordenadora de departamento (vários anos)**

Experiência na gestão de escolas; informar acerca do n.º de anos: **membro de direção do AE (25 anos); diretora escolar (desde 1995)**

Desempenho de funções como diretor escolar (destacar aspetos importantes da sua carta de missão e projeto de intervenção no AE); informar acerca do n.º de anos: **diretora escolar (25 anos) - aposta na implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e na escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) com o lema: “mudar práticas de sala de aula”**

DIRETOR ESCOLAR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (D4)

Nome: [REDACTED]

Idade: **47**

Sexo: **masculino**

Habilitações Académicas: **mestrado**

Habilitações profissionais específicas para a gestão de escolas e/ou outras Organizações Educativas (OE);
outras habilitações profissionais que considere relevantes: **mestrado em gestão escolar, pelo ISCTE**

Experiência na área da educação (desempenho de cargos e/ou outras áreas de relevância para o atual desempenho das suas funções); informar acerca do número de anos: **coordenador de departamento (entre 2016 e 2019); diretor escolar do AE (desde 2019)**

Experiência na gestão de escolas; informar acerca do n.º de anos: -----

Desempenho de funções como diretor escolar (destacar aspetos importantes da sua carta de missão e projeto de intervenção no AE); informar acerca do n.º de anos: – **diretor escolar (1 ano) - aposta na implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e na escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)**

DIRETORA ESCOLAR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (D5)

Nome: XXXXXXXXXX

Idade: **46 anos**

Sexo: **feminino**

Habilitações Académicas: **licenciatura em Informática de Gestão**

Habilitações profissionais específicas para a gestão de escolas e/ou outras Organizações Educativas (OE); outras habilitações profissionais que considere relevantes: **pós-graduação em educação – especialização de administração educacional, pelo IE**

Experiência na área da educação (desempenho de cargos e/ou outras áreas de relevância para o atual desempenho das suas funções); informar acerca do número de anos: **subdiretora (6 anos); assessora da direção; coordenadora dos diretores de turma; diretora de curso; diretora de turma (vários anos).**

Experiência na gestão de Escolas; informar acerca do n.º de anos: **Diretora escolar (5 anos)**

Desempenho de funções como diretor escolar (destacar aspetos importantes da sua carta de missão e projeto de intervenção no AE); informar acerca do n.º de anos: **diretora escolar 5 anos - aposta na implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e na escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)**

ANEXO B1

QUADRO RESUMO: BREVE CARATERIZAÇÃO DOS DIRETORES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS (AE)

NOME	IDADE	SEXO	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS	EXPERIÊNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA NA ÁREA DA GESTÃO ESCOLAR	DESEMPENHO DE FUNÇÕES COMO DIRETOR ESCOLAR
██████████	53	M	licenciatura em História, ramo de formação educacional	pós-graduação em gestão escolar, pelo ISCSP	diretor de turma (7 anos) coordenador de diretores de turma (2 anos)	membro do conselho executivo (desde 1999/2000 até 2006) subdiretor (desde 2006 até 2013) diretor escolar (desde 2013)	7 anos
██████████	45	F	licenciatura em Ensino	-----	diretora de turma (desde 2005 até 2017) coordenadora de departamento (desde 2015 até 2017) presidente do conselho geral (desde 2016 até 2017)	membro de comissão instaladora do agrupamento de escolas (2016) diretora escolar (desde 2017)	3 anos
██████████	58	F	licenciatura em História	pós-graduação em administração educacional, pelo IE	diretora de turma (vários anos) coordenadora de departamento (vários anos)	membro de direção (vários anos) diretora escolar (desde 1995)	25 anos
██████████	47	M	licenciatura em História	mestrado em gestão escolar, pelo ISCTE	coordenador de departamento (desde 2016 até 2019)	diretor escolar (desde 2019)	1 ano
██████████	46	F	licenciatura em Informática de Gestão	pós-graduação em educação – administração educacional, pelo IE	coordenadora dos diretores de turma diretora de turma diretora de curso	subdiretora (6 anos) assessora da direção (vários anos) Diretora (desde 2015)	5 anos

ANEXO 1

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES ESCOLARES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS
Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	Informar o entrevistado sobre o objetivo da entrevista no plano geral da investigação.
	Explicar ao entrevistado que a sua colaboração é primordial para o sucesso do trabalho.
	Garantir ao entrevistado o anonimato das respostas do discurso produzido.
	Solicitar ao entrevistado autorização para gravar a entrevista, a qual, posteriormente, será transcrita para uma melhor análise e interpretação dos dados.
	Proporcionar ao entrevistado um ambiente empático e acolhedor e bem assim estabelecer um diálogo propício à obtenção de respostas para a concretização do trabalho em questão, evidenciando, sempre, disponibilidade para alterar e/ou acrescentar alguma informação, por parte dos diretores, aos assuntos abordados.
	Agradecer a colaboração do entrevistado.

DESIGNAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO A: A DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, EM GERAL

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E TÓPICOS DE REFERÊNCIA
A1 - Conhecer a opinião e o grau de conhecimento dos diretores escolares sobre o processo global de transferência de competências da administração central para a local, no âmbito da educação, em Portugal.	<p>O que pensa sobre os principais normativos legais que têm transferido competências da administração central¹ para a local², no âmbito da educação?</p> <p>Na sua opinião, quais são os principais motivos que considera suscetíveis de justificar, do ponto de vista das autoridades públicas, o processo de descentralização da educação?</p>	<p><u>Quadro amplo (nacional e internacional):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contratos de Execução (2008); ✓ PAE e CEFM (2015); ✓ Referência aos Decreto-Lei associados ao processo de descentralização da educação. <p><u>“Recomposição do papel do Estado”:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ineficiência do “Estado Educador” e do seu modelo de regulação burocrático; ✓ Modelo centralizado <i>versus</i> modelo descentralizado (pós-burocrático); ✓ Massificação da escola pública; ✓ Instauração de uma democracia participativa <i>versus</i> democracia representativa; ✓ Eficiência e eficácia da gestão escolar (NGP); ✓ Cultura de avaliação e prestação de contas (<i>accountability múltipla</i>); ✓ (Mais) autonomia das escolas (contratos de autonomia) e liderança (unipessoal); ✓ Mudanças internas da escola (currículos e novos modelos pedagógicos). <p>Aproximação do local/Projeto Educativo Local (PEL) <i>versus</i> centralização da educação.</p> <p>Afastamento do local <i>versus</i> centralização da educação/controlo do trabalho nas escolas.</p>

¹ Entendido como a Assembleia da República, o Ministro da Educação, os Secretários de Estado, as Direções Gerais, e as Direções Regionais de Educação.

² Entendido como Câmaras Municipais, que são os órgãos colegiais executivos dos Municípios.

DESIGNAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO B: AS PERCEÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA MEDIDA POLÍTICA EM VIGOR (DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E TÓPICOS DE REFERÊNCIA
B1 - Averiguar como são percebidas pelos diretores escolares as mudanças no quadro jurídico-normativo do processo de descentralização da educação no contexto de aplicação das recentes medidas políticas, com enfoque no último normativo aprovado. (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).	Na sua opinião, quais as principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Quais as vantagens ou desvantagens?	<u>As recentes alterações aos modelos de gestão e administração das escolas, nomeadamente a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho, e do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Constituição dos AE; ✓ Aparecimento do conselho geral, CME e carta educativa (instrumentos de planeamento); ✓ Órgão unipessoal do cargo do diretor com liderança forte na tomada de decisão (aumento de responsabilidades); ✓ A necessidade de reforço de autonomia dado às escolas (contratos de autonomia). <u>Conhecimento do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Matriz condutora; ✓ Nota inovadora; ✓ Universalidade da aplicação do Decreto-Lei; ✓ Matérias/competências transferidas para as escolas e municípios. <u>Modos de regulação das políticas educativas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Hibridismo” da regulação nacional (Barroso, 2006); ✓ “Efeito mosaico” da regulação local (Barroso, 2006); ✓ “Multirregulação” (Barroso, 2006).
B2 - Averiguar como são percebidas pelos diretores escolares, as tendências/visões/lógicas a percorrer com o processo de descentralização da educação, com enfoque no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).	No que concerne ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, atendendo à sua aplicação a todos os municípios a partir de 2021, o que tem a referir?	<u>“Recomposição do papel do Estado” na educação, associado a um modelo de “regulação pós-burocrático” que incentiva a medidas de descentralização: (Barroso, 2005).</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Visão gerencialista” (NGP); ✓ “Visão neoliberal” (privatização);

DESIGNAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO B: AS PERCEÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA MEDIDA POLÍTICA EM VIGOR (DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E TÓPICOS DE REFERÊNCIA
		<p><u>“Recomposição do papel do Estado” na educação, associado a um modelo de “regulação sociocomunitário” que incentiva a medidas de descentralização: (Barroso, 2005).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Visão filosófica e cultural” (participação comunitária e o local como território educativo) – “territorialização das políticas educativas”; ✓ “Visão pedagógica” (ensino e alunos). <p><u>Lógicas associadas: (Formosinho e Machado, 2000)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Lógica de concentração desconcentrada” com maior eficácia administrativa; ✓ “Lógica descentralizadora e autonómica”. <p>“Descentralização da educação com efetiva autonomia para as escolas: princípio administrativo com incidência ao nível técnico e organizacional ou enquanto princípio de cariz político (participação, negociação e tomada de decisão centrada na escola)”.</p>

DESIGNAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ENFOQUE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E TÓPICOS DE REFERÊNCIA
C1 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.	Na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação tem consolidado a construção de um projeto educativo local (PEL)?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Princípios de participação e democraticidade; ✓ Processo atual de eleição do diretor; ✓ Falta de autonomia das escolas “regime em que é possível (...) construir as próprias regras (...) mas, efetivamente de forma não inteiramente subordinada às regras dos outros”; ✓ Responsabilidade comunitária e de partilha de responsabilidades; ✓ Democracia participativa <i>versus</i> democracia representativa.
	Como é que o processo de descentralização da educação pode potenciar o papel de mediador do diretor escolar?	
	Quais as medidas políticas implementadas pelo ME de aproximação da escola ao território educativo (municípios)? Que balanço final faz da implementação destas medidas?	<p>Reorganização do sistema educativo em busca de novos modelos organizacionais: (Barroso, 2013) e (Pinhal 2012):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Regulação sociocomunitária”; ✓ “Nova ordem educativa local”; ✓ “Território educativo”; ✓ “Territorialização das políticas educativas”. <p><u>Estas medidas podem estar relacionadas com a regulação das políticas públicas educativas?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogo complexo de “multirregulações”.
	Quais os efeitos da criação de unidades de ensino de grande dimensão na gestão diária das escolas?	Estamos perante uma aproximação da escola aos territórios educativos, pela constituição dos AE, CML e cartas educativas, ou, pelo contrário, estamos perante mais um processo desconcentrado da administração central?
	No âmbito do processo de descentralização da educação, qual deverá ser o papel do Estado e da administração central?	<p><u>O papel regulador e avaliador do Estado:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto de organização educativa como espaço de regulação “labiríntico, desarticulado e compósito”; ✓ “Compartilhar com o Estado o poder de decisão sobre certas matérias não confere à autarquia o seu caráter

DESIGNAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ENFOQUE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E TÓPICOS DE REFERÊNCIA
C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).	Qual o papel/conceção que reconhece no desempenho das suas funções diárias? Porquê?	autárquico, a sua verdadeira autonomia como sede de um poder local”; ✓ Aplicação dos princípios de subsidiariedade.
	Como tem evoluído a representação do papel do diretor escolar ao longo do tempo? Dê exemplos.	<u>“Tipologia de diretores”: papéis/conceções: (Barroso 2005;2015):</u> ✓ Um papel burocrata, estatal e administrativo – como representante do estado “... executante e vigilante do cumprimento das normas...”; ✓ Um papel corporativo, profissional e pedagógico; - o “... <i>primus inter pares</i> ...”, que representa os interesses pedagógicos e profissionais dos professores; ✓ Um papel gerencialista – o “... gestor de uma empresa...”; ✓ Um papel político-social – como um “...negociador mediador entre lógicas de interesses...”.
	No que concerne ao trabalho quotidiano desenvolvido pelo diretor escolar e às suas ações, sente que houve a reconfiguração do seu papel? Porquê?	<u>As principais mudanças podem estar associadas a:</u> ✓ Regulação nacional e local (tensões/pressões); ✓ “Multirregulação”; ✓ NGP (eficácia e eficiência) /modernização; ✓ Aumento de transferências e contratualização de competências para as escolas e para os diretores escolares (sobrecarga de trabalho); ✓ Plataformas eletrónicas (sistema de controlo pelo ME); ✓ Prestação de contas (“accountability múltipla”); ✓ (Reforço) de autonomia das escolas;
	Quais as principais mudanças que ocorreram nas políticas públicas educativas que fizeram mudar a sua ação?	<u>(...) multiplicidade de tarefas que os diretores têm de desempenhar diariamente (...) tarefas administrativas relacionais e decisórias (...)</u> (Barrère, 2006): ✓ Tarefas administrativas “marginais e pouco importantes para a vida da escola”;
	Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no desempenho do seu cargo? Dê exemplos.	

DESIGNAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ENFOQUE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E TÓPICOS DE REFERÊNCIA
	<p>Como é que o processo de descentralização da educação, nomeadamente o Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, influencia os processos de tomada de decisão do diretor escolar?</p> <p>Em relação ao grau de proximidade da sua ação com o ME, seus pares e alunos. Para onde tende a sua posição e ação? Porquê?</p> <p>Como é que o processo de descentralização em curso influencia o reconhecimento ao seu trabalho?</p>	<p>✓ “O trabalho da gestão escolar deve centrar-se nas questões pedagógicas e que é aí que deve residir o essencial das mudanças da organização e funcionamento das escolas”.</p> <p>“A dificuldade de tomada de decisão (bem-sucedida) do diretor poderá ter a ver com dois aspetos: o primeiro, à cultura docente; o segundo, à crise de confiança associada à promoção nominal da colegialidade e liderança partilhada, em contraste com a atribuição de poderes mais coercivos para a gestão” (Barrère, 2006).</p> <p><u>Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro: áreas transferidas para o município:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Carta educativa municipal; ✓ Plano de transportes escolares; ✓ Aquisição de materiais de higiene e limpeza; ✓ Conservação e manutenção dos edifícios escolares; ✓ Aquisição de material didático e escolar; ✓ Ação social escolar; ✓ Escola a tempo inteiro; ✓ Refeições escolares; ✓ Planeamento plurianual da rede de educação e formação; ✓ Gestão do pessoal não docente; ✓ Restruturação do CME. <p>✓ A sobreposição e coexistência dos modelos de regulação (dupla regulação estatal);</p> <p>✓ (...) o diretor esteja sujeito a ordens contraditórias e tensões permanentes “entre a administração ou o ensino, entre ser gestor ou professor, entre familiaridade e a firmeza”;</p> <p>✓ “esquizofrenia” e “injunção paradoxal”;</p>

DESIGNAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ENFOQUE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E TÓPICOS DE REFERÊNCIA
C3 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da autonomia das escolas e da avaliação (prestação de contas).	<p>Que relação considera existir entre o processo, em curso, de descentralização da educação e a autonomia da escola. Como?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobrecarga de trabalho (aumento de competências transferidas); ✓ A imposição de “boas práticas”; ✓ Dimensão técnica do trabalho dos gestores <i>versus</i> dimensão ética e reflexiva.
	<p>Quais os efeitos que o aumento da autonomia às escolas, no âmbito do processo de descentralização da educação, pode acarretar para as escolas e para os alunos? Consegue exemplificar?</p> <p>Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no seu trabalho quotidiano?</p>	<p>Efeitos/ “Riscos” do (aumento) da autonomia nas escolas (Formosinho, 2000, p.47):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “na desresponsabilização do Estado na transferência dos recursos financeiros imprescindíveis ao exercício concreto da autonomia; ✓ na ameaça do “localismo” e a utilização da autonomia para fins <i>bairristas</i>, prejudiciais ao conjunto nacional; ✓ no perigo de atribuir responsabilidades a quem não tem competência para assumir e intervir em domínios tão complexos, tais como o administrativo-financeiro, o organizacional e o pedagógico; ✓ o de corporativamente serem desviadas e tomadas decisões para servir, sobretudo, os interesses da classe docente, disfarçando discursivamente a sua coincidência com os interesses públicos; ✓ no risco do agravamento das desigualdades, já existentes, dado o tratamento normalizado conferido pelo sistema burocrático, em que todas as escolas são formalmente iguais, sendo que, na verdade, todas têm recursos e desempenhos díspares e oferecem oportunidades desiguais”. <p><u>Parece que o fortalecimento do papel do diretor escolar, através de um órgão unipessoal, está associado às tendências da NGP:</u> Mecanismos de controlo:</p>

DESIGNAÇÃO DO BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ENFOQUE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E TÓPICOS DE REFERÊNCIA
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação interna e externa das escolas; ✓ Avaliação de desempenho dos docentes; ✓ Competitividade entre as escolas; ✓ (Maior) prestação de contas; ✓ Plataformas eletrónicas informáticas; ✓ Sobrecarga de tarefas e responsabilidades.
C4 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da liderança.	Na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação influencia a liderança na escola? Consegue exemplificar?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Cultura de colaboração” ou “colegialidade artificial” ✓ Estilos de liderança: “cariz implementativo (missão elitista da escola) – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e cariz colegial (missão democratizadora da escola (participação e coresponsabilização); ✓ “[...] meio para transformar as escolas em espaços mais democráticos abertos à discussão e deliberação entre todos os membros da comunidade”; ✓ “Liderança transformacional (a par das lideranças instrucional e distribuída ou partilhada [...])”.

ANEXO 2

PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM DIRETORES ESCOLARES

ENTREVISTA A (diretor escolar 1)

Estrutura	Semiestruturada
Função	Diagnóstico-caracterização
Tema	Perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal
Entrevistadora	Cátia Ferrão da Ponte
Âmbito	Mestrado em Educação – Especialização em Administração Educacional
Entrevistado	Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED] – Professor [REDACTED]
Local e Data	Gabinete do Diretor do Agrupamento de [REDACTED], em 3 de março 2020
Duração	01h26min
Objetivo Geral	Conhecer as perceções dos diretores escolares dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal, com enfoque no Decreto-Lei nº 21/2019 de 30 de janeiro.

BLOCO INTRODUTÓRIO

E – Boa tarde professor, antes de iniciarmos quero agradecer mais uma vez ter aceitado o meu convite para participar neste trabalho de investigação no âmbito de realização de mestrado em educação – administração educacional. O objetivo geral do trabalho é conhecer as perceções dos diretores escolares dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal. Sinto que é cada vez mais importante dar voz aos diretores escolares, e esta pareceu-me uma excelente oportunidade para o fazer. Assim, abordaremos este assunto tendo em conta uma parte mais geral e outra mais específica, onde daremos ênfase ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, através de um conjunto de perguntas, construídas a partir de blocos temáticos, que tive a oportunidade de lhe enviar, via e-mail, para facilitar a sua tomada de conhecimento acerca do tema. Este é um trabalho de investigação, onde estão garantidos os aspetos inerentes ao anonimato das respostas do discurso produzido. Iremos gravar a entrevista, que também já lhe pedi autorização para o efeito, para facilitar a sua transcrição, garantindo a fiabilidade dos dados recolhidos, onde é minha intenção, após transcrita, devolvê-la para que possa fazer leitura e ajustar um ou outro aspeto que considere pertinente. Reforçar ainda que caso seja necessário interrompermos a nossa conversa para tratar de algum assunto, por forma a que se sinta à vontade, retomando assim que possível.

(0:39)

BLOCO TEMÁTICO A: DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, NO GERAL

E – No que concerne ao processo da descentralização da educação num quadro mais amplo (nacional e internacional), pergunto-lhe o que pensa sobre os principais normativos legais que têm transferido as competências da administração central para o local, no âmbito da educação? (01:12)

D1 –Na minha opinião, isto tem a ver com o ponto onde estamos com a transferência de competências, porque de facto *não há uma verdadeira transferência de competências da administração central para a local, no âmbito da educação, em Portugal*, nem sei se alguma vez isso irá acontecer.... *o que existe é uma transferência de competências de gestão e administração da educação (...)*. Eu, politicamente e como cidadão, *sou totalmente a favor da aproximação dos serviços públicos, que este serviço possa ficar mais o mais próximo possível dos cidadãos*. E, neste caso, sendo a gestão municipal, está muito mais próximo. Os diretores e os professores assumem muito mal isto, mas eu enquanto encarregado de educação e como pai, percebo que é muito mais fácil ir falar com o vereador do que com o ministro da educação! *Considero que esta proximidade traz algum conforto aos cidadãos e é isso que nós procuramos quando prestamos algum serviço*. Depois, é obvio, e não me vou afastar do caso específico do meu Concelho, onde considero que o trabalho realizado acerca da descentralização está a decorrer e com avanços significativos, embora tenha muitas dúvidas em relação ao facto de sermos capazes de criar escolas autónomas, *tenho consciência que a gestão política, administrativa e financeira se torna muito mais fácil a um nível local do que a um nível nacional*. Agora as escolas têm que ser capazes de avançar para a descentralização da educação e *cada escola tem que ser capaz de encontrar respostas educativas adequadas para a população que serve*. Do panorama geral, não é muito fácil, mas cada escola tem que descobrir a fórmula ideal de agir e assumir que às vezes cometeu erros e voltar atrás para corrigir e fazer de outra forma. Mas isso faz parte da gestão do dia a dia da educação das escolas. **(03:43)**

E – Na sua opinião, quais são os principais motivos que considera suscetíveis de justificar, do ponto de vista das autoridades públicas, o processo de descentralização da educação? O que desencadeia este processo? (04:03)

D1 – Não gosto de me pôr no lugar dos outros, mas *quero acreditar que este processo passe por uma necessidade, a educação em Portugal*, sou professor de História e por isso tenho uma perspetiva do tempo e isso ajuda-me de facto a perceber melhor as coisas. Antigamente a escola não era para todos, *após o 25 de abril houve uma revolução no ensino e a escola passou a ser para todos, deu-se, portanto, a massificação da escola pública em Portugal e tornou-se necessário apostar na qualidade do seu ensino (...)*. No século XXI, *continuamos a investir na qualidade e a resolver problemas com a melhoria das aprendizagens dos alunos e por isso considero que estava na altura de se avançar para as respostas mais locais e descentralizadas. Há uma intenção clara de aproximar a escola à comunidade e às pessoas que serve. Estava na hora de conseguirmos adequar o nosso serviço, ao nosso público-alvo*, ou seja, já não é o Estado que fornece a “refeição” para todos, mas fornece os “ingredientes” para que cada um possa fazer a sua “refeição”, e o Estado somos todos nós, nós temos que fazer parte dessa tomada de decisão! Não tem que ser para todos igual, mas tem que ir para todos de acordo com as necessidades de cada um, é esse o princípio. Numa estrutura tão massificada, um sistema que em Portugal deve ter mais de 90% dos alunos no ensino público, obriga a mudanças, que reduza a dimensão da tomada de decisão, e para isso a melhor decisão era esta, a da obrigatoriedade política autónoma e do poder político autónomo que resulta da vontade

dos cidadãos para fazer esta gestão. E são os cidadãos que elegem o Presidente da Câmara, *portanto o município conhece melhor as necessidades do seu Concelho do que o Ministério da Educação.* (08:06)

E – Atendendo às suas palavras, parece-me que este processo de transferência de competências está essencialmente associado a uma lógica de potencial de aproximação ao local, para que se possa desenvolver um projeto educativo local em prol da educação em detrimento da centralização da educação e do controlo do trabalho desenvolvido nas escolas pelo Estado? (08:59)

D1 – *Quero pensar que o Estado quer melhorar a qualidade no ensino, afinal o Estado somos nós! Nós temos que assumir que o Estado não nos quer controlar (...) na minha perspetiva o objetivo é mesmo a redução da sua dimensão de abrangência, para poder estar mais próximo de quem precisa e de acordo com as necessidades de cada escola (...)* É claro que vai sempre haver controle nas escolas, e isto vê-se, através das plataformas constantes que as direções gerais da educação emergem, penso que também é uma necessidade de interesse público, garantir que os empregos dos funcionários destas direções gerais se mantenham (...). Agora, esta exigência e controlo deve estar articulado e concertado, coisa que não acontece e que dificulta imenso o nosso trabalho e a eficácia e eficiência dos nossos escassos recursos materiais e humanos e, portanto, *dar mais poder de decisão local, eu acho que é o que trará mais efeitos/benefícios para as escolas e para os alunos (...)*. Depois há uma coisa que nós portugueses temos que ver que os bens públicos são pagos por nós, portanto eu gosto que o meu dinheiro seja bem gasto por isso eu tenho que ficar mais contente com esta proximidade local. (10:51)

BLOCO TEMÁTICO B: AS PERCEÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA MEDIDA POLÍTICA EM VIGOR (DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO)

E – **Entrando agora no bloco inerente às perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências da educação, na sua opinião, quais as principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro?** Quais as mudanças efetivas (reais) que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Consegue identificar as principais mudanças? * Pergunta de reforço (11:24)

D1 – *Quer dizer, as mudanças que podemos considerar ainda são muito poucas, aquilo que é o fundamental acaba por nem se querer revogar os princípios (...)*

... diretor teve que parar para atender um colega da direção na resolução de um assunto (...) (11:51)

(...) retomou a entrevista. (12:02)

Voltando à questão, aquilo que se faz é uma promessa política, que tem que ser resolvida e para a qual devemos estar atentos (...) se estão no poder, é bom que cumpram e resolvam o problema que é de facto descentralizar para os municípios e a gestão das escolas! De qualquer forma acho que está tudo muito no início (...) existem poderes no território muito fortes e há um peso imenso por parte dos professores, que se opõem à gestão do seu trabalho e das escolas a nível local, e, portanto, neste momento, ainda estamos numa fase de adaptação, onde ainda só são discutidas questões muito operacionais do dia a dia das escolas, tais como: pagamento do gás, eletricidade, água, materiais (...) acredito que o nosso município tenha muita vontade de fazer crescer este processo de descentralização para além destas questões, mas estamos agora a começar (...) e vai demorar

algum tempo (...) penso ainda que o *Decreto-Lei n.º 21/2019, é muito pouco abrangente para aquilo que considero fundamental ao nível das questões de autonomia, da gestão e da contratação de professores*. Não quer dizer que o nosso sistema esteja mal, agora podia melhorar, poderia sobretudo ganhar proficiência económica na capacidade de gestão, adequada, se também esta parte conseguisse ser descentralizada. **(14:06)**

D1 – Por outro lado, os normativos não têm de ser um regulamento! Não têm de conduzir na íntegra o caminho a seguir, não me dizem que tenho de abrir portas para a esquerda e/ou para a direita (...) na minha opinião, devem fornecer os princípios gerais para eu conseguir agir em conformidade. E penso que, *neste momento, está muito claro quais são as competências que este último normativo transfere para os municípios e, portanto, o foco tem de estar no encontrar tempo para pensar nas questões pedagógicas para todos, colocar as escolas a pensar!* Tomemos como exemplo os últimos normativos que saíram em 2018, o Decreto-Lei nº 55/2018 e Decreto-Lei n.º 54/2018, que vêm alterar algumas mentalidades e proporcionar a mudança para as práticas pedagógicas nas escolas, tendo sido solicitado a todos os docentes a sua leitura atenta, para partilha e discussão de informação, para desenvolver um trabalho de reflexão e de colaboração em torno daquilo que se pretende para os alunos e para a escola (...) no entanto, estou convicto que ainda nem todos os meus professores estão munidos das principais orientações destes Decretos, ou seja *a nossa cultura, tradição, é na maioria das vezes muito resistente à mudança. O Decreto-Lei n.º 21/2019 vem também exigir essa responsabilidade, isto é, o de estarmos despertos para a mudança, para o foco nas questões pedagógicas, o sermos capazes de responder perante as nossas falhas, porquê que eu em 1000 alunos tenho uma taxa de insucesso de 20%, 15% ou de 3%? Quais as causas? E envolver toda a escola nestas causas, e neste ponto de vista, com a descentralização, envolver também o município, haver responsabilidades partilhadas e acrescidas e com a prestação de contas de todos os envolvidos*, de forma a que também o município possa fazer uma melhor gestão sobre as “contas” da escola em busca de uma maior proximidade. E esta proximidade pode ser tanto melhor quanto mais eficazes forem as decisões tomadas nas escolas do Concelho (...) isto é, um município com boas respostas educativas, será certamente um município credível e eleito pela maioria da população. É fundamental que possamos resolver rapidamente a questão da gestão mais administrativa das escolas, do controlo dos gastos e da prestação de contas associada a esta gestão, e a este nível municipal, para passarmos à questão da gestão pedagógica (...) *esta proximidade faz com que as pessoas tenham rostos e nomes, facilitando a mudança e a operacionalização da mesma (...).* **(24:46)**

E - [REDACTED] ainda assim, e atendendo ao facto de que existem um conjunto de coisas, que na sua opinião, precisam de ser revistas no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, identifica alguma matriz condutora, notas inovadoras em relação às matérias ou nas competências ditas transferidas, há diferenças significativas em relação aos anteriores normativos? **Quais as vantagens ou desvantagens? (14:38)**

D1 – Neste momento o que me parece é que *as escolas perderam capacidade para tomar decisões ao nível da sua gestão mais “doméstica”, isto é, ao nível das questões mais operacionais, relacionadas com a compra de produtos de limpeza, pagamentos de água e de luz, de recursos materiais necessários, melhoramento de infraestruturas, questões mais práticas e operacionais que carecem de resolução diária (...)* o que a médio, longo prazo possibilitará que as escolas se foquem no seu verdadeiro interesse, que são, obviamente, as questões pedagógicas, mas ainda não está a acontecer (...) agora isso vai levar o seu tempo (...) as direções das escolas

ainda são muito gestoras do seu dia-a-dia, não só a nível pedagógico, que é o que se pretende, mas também, a nível administrativo. *Acredito que é preciso haver grandes mudanças, atitudes revolucionárias*, que para mim, incluem a possibilidade de as escolas recrutarem os seus professores, localmente ou municipal, porque isto obrigaria as escolas a terem aquilo que reclamam, e que se trata, obviamente, de mais autonomia para tomar decisões. Atualmente encontramos-nos naquela fase de discussão acerca das questões mínimas, que já referenciei, e que são pouco relevantes para o futuro das escolas, e por isso, as pessoas sentem-se desconfortáveis com este processo da descentralização. *Considero que deverá haver mais reuniões com os diretores e o município para se discutir o PEL, qual o caminho a seguir, qual a melhor oferta para o Concelho*, nomeadamente, e por exemplo, com o ensino profissional no Concelho. É fundamental gerir consensos, através de várias opiniões, para que se consiga efetivamente construir algo de futuro, com visão, para além da compra do papel higiénico e da lixívia (...) *Em relação ao normativo, Decreto-Lei n.º 21/2019, considero que deixou tudo muito em aberto, focou-se nas questões mais administrativas, deixando ainda muitas coisas por definir (...) nós em Portugal falamos sempre em muitas mudanças, mas, na realidade, passado algum tempo, verificamos que as escolas estão diferentes, mas não muito diferentes daquelas escolas onde eu comecei a estudar, há cerca de 40 anos, e isto apesar da revisão curricular. A maioria dos professores ainda não percebeu que a educação está efetivamente a mudar, que não vale a pena fingir que os normativos não existem, que o contorno que cada um de nós faz à legislação que vai saindo tem os dias contados, e que o foco dos alunos tem de ser no futuro, acompanhando as novas tendências e inovações. (18:27)*

E – No que concerne ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, atendendo à sua aplicação a todos os municípios a partir de 2021, o que tem a referir? (25:50)

D1 – *Penso que do ponto de vista político foi uma atitude verdadeiramente honesta e de responsabilização para os autarcas. Neste momento, quando houver eleições, eu já sei que está incluída a questão da municipalização/descentralização (...) e talvez permita uma votação mais consciente (...). Embora, na verdade, o que eu achava verdadeiramente perfeito é que os municípios pudessem ter-se antecipado à solicitação das competências agora transferidas, e não o Estado a decretá-las, isso seria revelador de uma maior consciencialização do estado da educação no Concelho em resposta às suas efetivas necessidades e em resposta aos seus eleitores (...) “peçam dinheiro, mas peçam também competências, e não somente uma das coisas”.*

E- *na sua opinião, qual o caminho conceptual que se deseja percorrer com o processo de descentralização da educação? * pergunta de reforço **(26:33)**

D1 – *Penso que está implícito no Decreto-Lei n.º 21/2019, que o caminho conceptual que se deseja percorrer com o processo da descentralização é o da proximidade (...) uma maior proximidade dos serviços públicos às populações (...). Considero que o princípio da proximidade de resposta local está presente, a importância da resposta social, associada à melhoria da escola pública com uma visão mais pedagógica e cultural. (27:08)*

diretor teve de ir atender o telefone **(27:29)**

diretor retorna à entrevista **(27:46)**

Parece-me que agora irá haver espaço para que cada município possa crescer e acompanhar com uma visão mais próxima da população, servindo para procurar e encontrar resultados mais adequados à população que serve, acho que é esta a perspetiva deste Decreto-Lei. Se temos um município que quer investir do ponto de vista financeiro e administrativo, parece-me ser uma mais-valia. Devemos aproveitar e centrar as nossas energias na produção de melhor trabalho pedagógico, porque, apesar de tudo, em Portugal trabalha-se educação (...). A “minha escola” tem imensos projetos europeus, que quando partilhados com outras escolas da Europa, Itália por exemplo, são considerados muito bons! Por isso considero que temos de continuar a evoluir e, acima de tudo, temos de procurar respostas adequadas, e esta poderá ser uma resposta adequada. *O Decreto-Lei n.º 21/2019 vem dar espaço para que as escolas possam efetivamente crescer do ponto de vista pedagógico, atribuindo as questões mais administrativas e operacionais sob a responsabilidade dos municípios.* A par com o Decreto-Lei n.º 55/2018, o Decreto-Lei n.º 21/2019 vem dar espaço para a criação de PEL, permitindo que a escola assuma a sua verdadeira prestação, que é muito mais do que dar aulas e prestar um serviço pedagógico que não resolva questões (...). No entanto, *reconheço que este normativo ficou muito pelo princípio, devia ter uma visão muito mais abrangente, mas a nossa tradição napoleónica faz com que fiquemos fechados nas direções gerais, dificultando o nosso caminho (...).* (29:08)

BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ÊNFASE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA)

E – Vamos entrar agora num outro bloco temático que tem a ver com os efeitos do processo de descentralização da educação com especial ênfase no trabalho do diretor escolar, a sua ação e dinâmica na escola. O primeiro objetivo específico passa por conhecer os efeitos do processo de descentralização no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.

Pergunto, na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação tem consolidado a construção de um Projeto Educativo Local (PEL)? (35:05)

D1 – *O processo de descentralização ainda está muito no início, e, portanto, ainda não posso dizer que existe esta consolidação dos processos democráticos na construção de um PEL (...) espero sinceramente que venha a acontecer, até porque sinto que é essa a vontade do nosso município.* E acredito que esta não é só uma realidade do nosso Concelho, mas também de outros municípios, pois estamos ainda a viver um tempo de adaptação (...) talvez se tivéssemos começado este processo mais cedo, com o Programa Aproximar Educação (PAE), estivéssemos num patamar diferente (...) , mas eu não conheço ninguém que tenha vivenciado a realidade deste programa, por isso, vou-me restringir ao último normativo e ao que atualmente estamos a viver e *acredito que é do interesse de todos a construção de um Projeto Educativo Local (PEL), onde a escola possa continuar a desenvolver o seu trabalho com autonomia total para as questões de caráter pedagógico* que devem ser apoiadas pelas outras áreas mais administrativas e operacionais que ficam agora sob a gestão da Câmara. (37:17)

E – Como é que o processo de descentralização da educação pode potenciar o papel de mediador do diretor escolar? (38:05)

D1 – *Eu acho que sim, que já começamos a ser mediadores (...) ainda na última reunião em que participei com os meus colegas diretores do Concelho, percebi que existem visões educativas muito diferentes, mas com pontos*

comuns e que *houve espaço para discutir e partilhar pensamentos para se chegar a conclusões comuns e isso é uma mais-valia. Esta já é uma enorme vantagem, pelo facto deste processo de descentralização da educação vir de alguma forma proporcionar que os diretores se aproximem e se conheçam melhor localmente. Outro exemplo deste papel de mediador local, tem a ver com a utilização dos espaços (pavilhões desportivos) que agora passaram a ser da competência do município, no entanto, a escola continua a ter voz na tomada de decisões relativamente à utilização e rentabilização destes espaços, em prol da sua comunidade.* Existe espaço entre o município e a escolas para a construção de uma cidadania democrática na comunidade educativa, no entanto, estamos todos a encontrar uma forma e um meio (...) que na minha opinião ainda vai demorar algum tempo, talvez 2 a 3 anos. (40:57)

E – Quais as medidas políticas implementadas pelo ME, de aproximação da escola ao território educativo (municípios)? Que balanço faz destas medidas? *Que medidas concretas (recursos e serviços) têm vindo a ser implementadas nas escolas públicas em busca da sua eficácia e eficiência? * Pergunta de reforço (41:17)

D1 – Bem, o que posso dizer relativamente a estas questões é que *o trabalho nas escolas públicas tem vindo a intensificar-se. A tutela continua a exigir muito das escolas e de uma forma pouco concertada.* O excesso de trabalho burocrático continua a afirmar-se dentro das escolas e a complexidade das tarefas condiciona a tomada de decisão do diretor. *Exemplos disto são as inúmeras plataformas que temos para preencher diariamente, o acréscimo do trabalho administrativo, a prestação de contas, os resultados académicos dos alunos,* por comparação com outras escolas, para os quais temos de justificar perante a necessidade de termos mais autonomia para desenvolvermos os nossos próprios projetos. Agora eu penso que ao longo do tempo tem sido dada às escolas a possibilidade de elas serem autónomas e serem capazes de responder eficazmente ou pelo menos com maior eficácia aos desafios locais... *A ideia de escola no seu conjunto, incluindo o processo de descentralização da educação, com a aproximação ao seu território, faz todo o sentido! (...),* no entanto, o que se tem notado é que nem todas as escolas tem conseguido, sente-se muitas dificuldades para aceitar a mudança, para avaliar e voltar a reavaliar, ajustar e quebrar barreiras culturais, temos sempre a sensação de que fazemos tudo bem! E não há uma reavaliação das aprendizagens não realizadas pelos alunos, isto é, nunca ninguém questiona a um conselho de turma, que por exemplo começou com uma turma de 7º ano com 25 e chegaram ao 9º ano com 12 ou com 15, o que aconteceu aos outros alunos que ficaram pelo caminho e aquele conselho de turma tem responsabilidade sobre eles. As escolas não fazem isto, de facto não somos capazes de fazer, mas também ninguém se sente culpado porque perdeu alunos pelo caminho, ninguém se sente preocupado com isso, nunca houve esta cultura da autoavaliação, da reflexão, de procurarmos funções mais adequadas. Penso que aqui a intervenção local pode ser mais um mediador de eficácia e eficiência, pode pedir e exigir resultados e questionar o porquê de fazermos daquela maneira e este controlo, esta intervenção é importante na criação de objetivos e perspetivas de trabalho comuns, com instrumentos criados localmente. *O processo da descentralização, talvez seja um bom ponto de partida em busca de mais eficácia e eficiência das escolas públicas, nomeadamente na ajuda que tem dado no âmbito das questões de gestão mais administrativa, na aquisição de materiais pedagógicos, materiais de melhoramento e apetrechamento, de infraestruturas, uma vez que a solicitação por parte do município poderá ser benéfica na gestão dos recursos financeiros atribuídos pelo Estado e, conseqüentemente, as escolas poderão vir a usufruir dessa gestão financeira mais cuidada, acertada e vista*

localmente. Identifico também, e para já, um enorme aspeto positivo do processo da descentralização que tem a ver com o recrutamento dos funcionários, tenho funcionários que nunca tive, a descentralização veio trazer essa mais-valia às escolas, pelo menos à minha veio, aqui o cumprimento dos “ratios” é real! (44:02)

E – *Qual a influência que a política educativa local tem nas mudanças internas, nomeadamente na construção de currículos e (novos) modelos pedagógicos? * Pergunta de reforço

D1 – Bem, eu estou na direção desta escola desde 98/99, embora esteja como diretor apenas há 7 anos, e, portanto, assisti a todo um processo de construção desta escola que se iniciou muito antes da sua constituição com AE. Somos uma escola TEIP que desde muito cedo percebeu que a proximidade entre todos os ciclos de ensino, professores e alunos era determinante na produção de um trabalho mais eficaz. Esta condição de sermos TEIP e a importância que atribuímos à proximidade veio potenciar as nossas mudanças internas, na construção de currículos e projetos pedagógicos. Embora tenha consciência que cada escola desenvolveu a sua própria personalidade, até porque todas têm espaços físicos e características próprias, onde também os docentes foram moldando a sua forma de estar e de personalidade, *reconhece-se, por todas as escolas, que há “ligação”, que existe “empatia” e que o trabalho de equipa e em colaboração é uma constante, criando mais proximidade e boas dinâmicas internas.* Um exemplo prático disto é a constituição de turmas do 2º e 3º ciclos que são todas feitas com base nas propostas que chegam dos colegas do 1º CEB. Há um trabalho comum e nenhum professor quer deixar que os seus meninos se percam, havendo um trabalho muito eficaz e com um balanço futuro muito positivo e significativo nas aprendizagens dos alunos. Outro exemplo é o acompanhamento e apoio que os professores do 2º ciclo fazem aos docentes de 1º ciclo, este tipo de partilha e acompanhamento permite que os colegas do 2º ciclo percebam o tipo de trabalho realizado ao nível do 1º ciclo, acompanhando e reajustando conteúdos e programas na transição de alunos entre ciclos, para além de se valorizar mais o trabalho realizado pelos colegas do 1º ciclo, criando-se uma identidade única de docentes, independentemente do ciclo de ensino que lecionam. Em suma, *penso que a questão de sermos TEIP fez de facto diferença na aproximação da escola ao território... reconhece-se, por todas as escolas, que há “ligação”, que existe “empatia” e que o trabalho de equipa e em colaboração é uma constante, criando mais proximidade e boas dinâmicas internas, indo ao encontro do território educativo...* Em relação à influência da política educativa local, considero, tal como tenho vindo a referir, que temos de fazer uma avaliação mais tarde (...), *na minha opinião ainda não existe uma política educativa local, existe uma enorme vontade de reestruturação do local nas escolas, e isso já é muito importante (...) porque é o primeiro passo (...) agora também é importante dizer, por exemplo, que esta escola tem ensino integrado da música, algo muito significativo para o Concelho, e para o qual o município faz questão de apoiar, de se inteirar e de valorizar e, neste sentido sim, existe uma forte influência da política educativa local, pois sentimo-nos mais acompanhados dos pontos de vista mais administrativo e financeiro. (50:26)*

E- Quais os efeitos da criação de unidades de ensino de grande dimensão na gestão diária das escolas?

* Considera que a constituição dos AE, como medida política criada pelo ME, fez aproximar a escola ao território educativo e consequentemente aos municípios? * Pergunta de reforço

D1 – Tenho um ponto de vista teórico e um ponto de vista pessoal acerca deste assunto, que acresce à realidade desta escola e ao pensamento que faço atendendo ao que vou assistindo e à informação que procuro recolher

pelos diversos países da Europa. Do ponto de vista pessoal, *eu acho que faz todo o sentido que uma família que vive numa comunidade saiba que tem disponível naquela escola a escolaridade obrigatória para o seu educando. Do ponto de vista teórico, considero que a constituição dos AE veio trazer mais responsabilização aos docentes, isto é, fez com que houvesse articulação do currículo dos alunos, fez com que os professores passassem a falar uns com os outros, a trocar e partilhar experiências, sem que os docentes dos graus de ensino ditos superiores, culpabilizassem os professores de graus de ensino ditos inferiores da ausência e/ou diminuta preparação dos alunos (...) esta medida facilitou a construção de uma visão de futuro, de percurso e acompanhamento da criança e/ou do jovem dentro de um mesmo espaço/AE*, isto é, é possível agora um professor do 8º ano ir falar com um professor do 2º ciclo ou do 1º ciclo, esta realidade agora é real e é possível, é fundamental (...). *A ideia de escola no seu conjunto, incluindo o processo de descentralização da educação, com a aproximação ao seu território local, faz todo o sentido!* Um bom exemplo disso é a disponibilidade e trabalho direcionado para a construção de um projeto educativo local, ajustado à realidade do Concelho no seu contexto social e educativo (...). *Penso que esta medida veio de alguma forma permitir a reorganização do sistema educativo em busca de novas medidas de sucesso para a educação, facilitando a construção de projetos comuns, modelos pedagógicos mais adaptados à realidade e de um PE que faça sentido para todos!* Estes são os aspetos positivos desta medida. *Os aspetos menos conseguidos, tem a ver com a dimensão dos AE, que se tornou exagerada, e que depois faz com que a gestão pedagógica, seja mais administrativa e financeira e muito longe dos docentes, dos alunos, dos funcionários, de toda a comunidade educativa, dificultando a proximidade e condicionando a gestão diária das escolas.* (59:23)

E – No âmbito do processo de descentralização da educação, qual deverá ser o papel do Estado e da administração central? *Deverá o Estado delegar todas as suas competências na esfera local (municípios)? Porquê? * Pergunta de reforço (59:52)

D1 – Bem, na minha opinião, a educação tem de ser um assunto de interesse local, e, portanto, a maioria das competências do Estado deveriam ser delegadas nos municípios (...) eu quando falo das competências, falo num sentido muito amplo, no sentido das grandes orientações curriculares. Temos que ensinar democracia, temos que ensinar o respeito pelos outros, o ambiente, temos que ensinar o português, essas coisas têm que ser definidas nacionalmente, os perfis dos alunos, mas depois *tudo o resto tem que ser local* (...). Como é que eu chego lá? Quais as estratégias a implementar localmente após a orientação nacional? E esse local ou é municipal ou é da escola, mas *eu acho que é mais fácil se for municipal, porque as escolas sentem-se mais acompanhadas.* (1:00:37)

(...) diretor interrompido no seu gabinete (...) diretor, retoma entrevista (...)

D1 – Já não sei onde eu ia (...)

E – Estávamos a falar acerca das grandes orientações curriculares, e o professor estava a dizer que devem vir efetivamente do ME (...)

D1 – Ah, Ok! Ia dar-lhe um exemplo concreto da minha opinião acerca deste assunto (...). Por exemplo, em relação ao curso de agricultura em Lisboa (...) eu não percebo porque é que um aluno de Lisboa não pode ser agricultor e, portanto, ele deve poder fazer cá o seu curso, agora isto tem de ser discutido localmente. Eu porque nasci numa aldeia, não tenho que ser obrigatoriamente agricultor, até posso querer ser engenheiro informático.

Temos de ser capazes de dar o máximo de liberdade possível individual, sermos capazes de adequar a resposta educativa em todas as situações. E isso aí, eu acho que se faz localmente. Faz-se ouvindo as pessoas. **(1:01:01)**

E- *E em relação ao apetrechamento das escolas e encargos com o pessoal não docente, como é que deveriam ser implementados os princípios de subsidiariedade? * Pergunta de reforço **(1:01:57)**

D1- Parece-me que temos que analisar 2 situações. Há a questão da gestão quotidiana e corrente, que tem a ver com as questões práticas de pagamentos de luz, eletricidade, e que eu considero terem sido uma mais-valia, passarem a ser gestão da Câmara. E há a 2ª questão, que tem a ver com a atribuição do subsídio que o município anualmente transfere às escolas e que já era anterior ao normativo 21/2019. Tem a ver com a atribuição de aparelhos informáticos para os alunos do 1º CEB, que agora foram ampliados aos restantes alunos do AE, colocando-se agora a questão de como serão aplicados estes princípios de subsidiariedade? Questionados os diretores, na apresentação da proposta, todos referiram uma atribuição em função do número de alunos matriculados nos AE, parecendo ser a proposta mais equitativa. No entanto, não me parece uma resposta real. Embora existam AE com o mesmo número de alunos, têm contextos e realidades diferentes, e, por isso, *para além de serem respeitadas as questões da autonomia local, a atribuição de subsídios deverá ter em conta as reais necessidades das escolas*. Outro aspeto que considero determinante tem a ver com a autonomia da escola e da sua capacidade de afirmação, da apresentação de projetos criativos e inovadores (...). O próprio ME também já aplicou a atribuição de subsídios, respondendo à apresentação de projetos solidários, isto é, os pedidos dos AE devem ser feitos tendo em conta a capacidade que existe por parte da escola em corresponder, capacidade de execução, tendo em conta o PE de cada AE. **(1:04:20)**

E - *Quais as áreas específicas onde reconhece e identifica efetivas transferências de competências, tanto para os municípios como para as escolas? Consegue exemplificar? * Pergunta de reforço **(1:04:29)**

D1 - Estão bem identificadas no último normativo aprovado (...), mas de uma forma muito vaga, como já referi (...) *parece-me que este último normativo deixou uma série de assuntos por fechar, dando espaço/liberdade para o pensamento*. **(1:04:40)**

E - *E as questões mais pedagógicas? Têm existido mecanismos de articulação entre ME, municípios e escolas? * Pergunta de reforço **(1:04:45)**

D1 - Na minha opinião ainda não chegamos à discussão acerca das questões pedagógicas, estes últimos meses têm sido para articular questões inerentes às refeições, pagamentos de água e luz, gastos de papel, estores e outras questões do dia-a-dia mais operacional das escolas. Considero que o município tem essa ideia em mente e está com vontade, mas ainda não chegámos lá! **(1:04:56)**

E - **Passava agora ao segundo grande objetivo específico, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).**

Assim, no que respeita às suas tarefas e responsabilidades, e atendendo aos recentes normativos e ao último normativo em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro), **qual o papel/conceção que reconhece no desempenho das suas funções diárias? Porquê?** Para ajudar a responder à questão, coloco-lhe a seguinte

tipologia de diretores: um papel burocrata, estatal e administrativo, como representante do Estado “(...) *executante e vigilante do cumprimento das normas (...)*”; um papel corporativo, profissional e pedagógico, o “*primus inter pares (...)*” que representa os interesses pedagógicos e profissionais dos professores; um papel gerencialista, o “gestor de uma empresa (...)” e um papel político-social, como um “(...) negociador mediador entre lógicas de interesses (...)” (1:05:07)

D1 – Bem, *embora eu gostasse de me centrar no papel corporativo, profissional e pedagógico, representando os interesses pedagógicos e profissionais dos professores, a verdade é que não consigo, porque existem os outros papéis... sinto que atualmente desempenhamos mais vezes o papel gerencialista e o político-social. Existe imenso trabalho administrativo, que podia ser feito pelos trabalhadores administrativos, mas que não é feito, porque infelizmente estas pessoas não têm experiência, passando a ser realizado pelas direções e mais especificamente pelos diretores, que ocupa muito tempo. Um exemplo dessa sobrecarga de trabalho burocrático tem a ver com o concurso de professores, recenseamento dos professores, progressão de carreira dos professores e avaliação de desempenho docente, trabalhos muito morosos, realizados através de plataformas, que vão ao encontro da máquina pesadíssima de gestão dos professores pelo ME. Não consigo rever-me num único papel, e depois as questões mais administrativas também estão intimamente ligadas às questões pedagógicas.* Dou-lhe um exemplo, neste momento preciso de comprar cordas para os instrumentos de música para os alunos da orquestra geração e não sei como vou fazer (...) porque esta parte de gestão mais administrativa passou a ser responsabilidade do município (...) *há ainda muitos aspetos que precisam de ser revistos e nós diretores temos de estar preparados para desempenhar todos estes papéis.* (1:08:11)

E – **Como tem evoluído a representação do papel do diretor escolar ao longo do tempo? Dê exemplos?**

* Este papel/conceção sofreu alterações ao longo do tempo? ou desde que se recorda, desde que desempenha estas funções sempre foi assim? *Pergunta de reforço (1:08:22)

D1 – *Eu acho que sim, que estes papéis vêm a alterar-se ao longo do tempo..., mas na verdade, cada vez mais, eu acho que o fundamental seria ter mais tempo para a gestão pedagógica, para a gestão de facto da eficácia do trabalho pedagógico, isso seria o ideal. Muito tempo útil é consumida em tarefas mais administrativas.* (1:08:48)

E – **No que concerne ao trabalho desenvolvido pelo diretor escolar e às suas ações, sente que houve a reconfiguração do seu papel? Porquê?**

Quais as principais mudanças que ocorreram nas políticas públicas educativas que fizeram mudar a sua ação? (1:09:04)

D1 – *Sim. E os principais motivos têm a ver com a “Era digital” e com a globalização. Agora vivemos no mundo das plataformas, temos imensas plataformas para preencher e isso retira-nos muito tempo do nosso dia-a-dia, aumenta o nosso trabalho mais burocrático (...) depois tivemos de criar diversificação curricular para atender ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, à questão da avaliação dos alunos, da eficácia e eficiência das escolas públicas portuguesas (...) e, portanto, tive que me reajustar a esta nova Era, delegando tarefas ... no entanto, considero que delego muito pouco (...). Mesmo que outras pessoas fizessem pelo diretor, a decisão final é sempre minha. Não quer dizer que as pessoas não façam as tarefas, mas a seguir querem a decisão final, querem a garantia que fizeram bem e sobretudo ter o reconhecimento que fizeram bem e isso obriga-nos a uma*

maior atenção. *Até se pode entregar a alguém mais administrativo, algumas tarefas, mas depois se está mal, é preciso refazer e isso obriga a um duplo trabalho que é corrigir o que está mal.* (1:09:58)

E – Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no desempenho do seu cargo? Dê Exemplos. *O trabalho mais burocrático, influência o seu quotidiano? * Pergunta de reforço (1:10:04)

D1 – *Completamente (...) o preenchimento constante de plataformas e tabelas “excel” dificulta a tomada de decisão no âmbito das questões pedagógicas. Esta sobrecarga de trabalho burocrático também condiciona a outros níveis, nomeadamente na relação que criamos com os nossos pares, colegas, pais e restante comunidade educativa.* (1:10:10)

E – *O processo de descentralização da educação é potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões de carácter pedagógico? * Pergunta de reforço

D1 - Ainda não. (riu-se). Confesso que ainda não (...) *tudo isto agora, passa sobretudo pela mudança dos serviços administrativos.* As escolas tinham uma gestão quase doméstica, era muito centrada no objetivo final, que era o objetivo pedagógico. Nos municípios não se vê isso, há um conjunto de funcionários que trabalham a produzir papéis para outros funcionários, não trabalham para a decisão final. Aqui a tomada de decisão está a ser muito próxima de quem produzia as coisas e isto leva a algum desencanto entre os serviços administrativos com os serviços municipais e é sempre preciso ir gerindo tudo isto da melhor forma para que corra bem. Havemos de reconhecer sucesso, *por enquanto os maiores inconvenientes são os da articulação entre serviços, isto é, serviços administrativos dos AE e serviços técnicos da Câmara Municipal, que agora têm de ser vistos como um todo, com uma única gestão.* (1:11:05)

E – Como é que o processo de descentralização da educação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, influencia os processos de tomada de decisão do diretor escolar? (1:11:21)

D1 – Sim. Se eu não achar que é a minha vontade que produz resultados na escola, posso ir-me embora, não é? Não estou cá a fazer nada. Eu só me sinto legítimo como diretor se achar que a minha função está a ser bem desempenhada, ou pelo menos existam evidências de que as coisas estão a funcionar e vão funcionando cada vez melhor em prol dos nossos objetivos. Agora não vou mentir (...) isto dá-me muito pouco retorno e às vezes perde-se a paciência, perde-se o foco e sente-se vontade de desistir (...). *A tomada de decisão por parte do diretor é das tarefas mais nobres e determinantes e tem a capacidade de criar espaço para a mudança e por isso considero que é algo que sempre existiu, não alterando com o processo de descentralização da educação,* considerando igualmente que *a tomada de decisão (bem-sucedida) por parte do diretor é na maioria das vezes condicionada pela cultura existente no AE e com o tipo de liderança partilhada (...).* Agora, *com o processo de descentralização da educação, nós temos mais reuniões e, portanto, mais oportunidades de intervenção, de sermos ouvidos, de projetarmos as nossas ideias e visão do ensino, das escolas e da educação, tanto em traços mais gerais como mais focados na nossa escola e/ou localmente. Em relação aos municípios, considero que o processo de descentralização veio ajudar o município a ter um outro olhar para com a educação, o ensino e para os seus AE, entrar no terreno, viver e experienciar as vivências e dificuldades in loco é completamente diferente (...) e na minha opinião isto já devia ter acontecido há muito tempo (...).* (1:12:24)

E – *Em que áreas transferidas considera que o diretor manteve, ganhou ou perdeu poder de decisão?
*Pergunta de reforço (1:12:39)

D1 – Bem. *Parece-me que o diretor perde poder de decisão nas áreas transferidas para o município, nomeadamente: materiais de limpeza e higiene, transportes escolares, refeições escolares, gestão de pessoal docente, entre outros (...) se bem que não sei se é bem perder (...) relativamente aos ganhos, neste momento, ainda não lhe consigo dizer.* (1:12:42)

E – **Em relação ao grau de proximidade da sua ação com o ME, seus pares e alunos, para onde tende a sua posição e ação. Porquê?** (1:14:11)

D1 – *Ser professor implica termos um grande grau de proximidade com os nossos pares e alunos, é esse o nosso principal papel e que está amplamente condicionado com as questões da gestão administrativa, altamente burocrática que temos vindo a falar, e isto é preocupante pois as relações têm de se construir e as lideranças têm de ser partilhadas. No entanto, não posso desconsiderar a relação de proximidade que também tenho de ter com o ME, é a nossa referência e, portanto, temos de estar em sintonia e interligados.* (1:14:22)

E – **Como é que o processo de descentralização em curso influencia o reconhecimento ao seu trabalho?** (1:14:39)

D1 – *Não considero que o processo de descentralização da educação acrescente reconhecimento e/ou traga esvaziamento profissional (...) traz é mais competências que têm de ser trabalhadas, traz tensões e muitos aspetos que têm de ser melhorados e que se não forem bem oleados acabam por trazer sobrecarga de trabalho (...). Eu gosto do que faço, caso não gostasse e não acreditasse no que estava a fazer, não era diretor. Não trabalho a pensar no reconhecimento. Gosto do que faço e acredito no ensino. Não sinto que exista desvalorização profissional no meu trabalho. Agora, considero que a valorização do trabalho do diretor é tanto maior, quanto maior for a capacidade de liderar, através de uma liderança partilhada e de envolvimento de todos os responsáveis, assim como, saber comunicar e transmitir informação, atendendo à sua cultura escolar, de forma a que todos possam dar contributo na construção do PE que se pretende para cada escola.* (1:14:56)

E – **Vamos agora entrar no terceiro objetivo específico, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da autonomia das escolas e da avaliação - prestação de contas.**

Assim, relativamente à autonomia das escolas, **que relação considera existir entre o processo, em curso, de descentralização da educação e a autonomia da escola? Como?** *De que tipo de autonomia estamos a falar e como se difunde? * Pergunta de reforço (1:15:20)

D1 – É para trazer mais autonomia como já tínhamos falado, mas isto tem a ver com outra questão, vontade dos leitores, eu estou a falar da Câmara atual, mas a Câmara daqui a não sei quantos anos muda e eu não tenho noção do que vai acontecer a seguir, portanto estou a falar do atual, mas *a perspetiva é que se ganhe autonomia com o processo de descentralização da educação, em curso.* Agora, este aumento de autonomia pode acarretar riscos, principalmente ao nível da falta de cultura de avaliação e da capacidade de gestão centralizada, tendo que haver uma intervenção rápida a nível local ou nacional. (1:16:28)

E- Quais os efeitos que o aumento da autonomia às escolas, no âmbito do processo de descentralização da educação, pode acarretar para as escolas e para os alunos? Consegue exemplificar? (1:16:39)

D1 – “Riscos”, poderão haver sempre! E até já fomos falando em alguns (...) *penso que um aspeto fundamental é evitar que se mantenham as desigualdades nas escolas. As escolas não são todas iguais e, portanto, têm de ser vistas em função dos seus recursos e desempenhos.* Ainda assim, e atendendo aos riscos, considero que o processo de descentralização já devia ter ocorrido há mais tempo. Como já referi, estamos mais próximos, e a tomada de decisão é mais rápida, beneficiando toda a comunidade educativa. Mas ainda temos um longo caminho a percorrer (...). E terá que passar pela passagem da gestão pedagógica e não ser só a administrativa. **(1:17:08)**

E – Quais os efeitos do aumento de competências transferidas no seu trabalho quotidiano? (1:17:18)

D1 – Em relação à prestação de contas, eu considero que todas as escolas devem ter uma forte cultura de avaliação, porque isso facilita o nosso trabalho e faz com que efetivamente as coisas menos boas possam ser identificadas e melhoradas. Os relatórios e balanços antigos que os diretores tinham de fazer para apresentar ao ME foram substituídos por documentos “excel” em plataformas que nos obrigam a ter um conhecimento mais aprofundado dos resultados, de uma forma mais direta e objetiva. As escolas TEIP, por natureza, têm uma forte componente de autoavaliação, embora considere que globalmente a nossa cultura é muito pobre em avaliação (avaliação interna e autoavaliação) e até na avaliação externa. Quanto às exigências, *considero que todos os diretores para desempenharem um bom papel têm de estar preparados e na linha da frente aquando da aplicação destes conceitos de avaliação e prestação de contas, temos efetivamente de prestar contas, de fazer os nossos relatórios administrativos, financeiros e pedagógicos e apresentar os resultados ao Conselho Geral e aos pais dos nossos alunos para que as estratégias feitas na educação sejam transparentes e do conhecimento de todos os envolvidos.* **(1:19:32)**

E – *Adaptou o seu trabalho à sobrecarga de tarefas e responsabilidades que assume atualmente? Delegou tarefas? Que tipo de tarefas passou (agora) a ter que realizar para “prestar contas”? Foi sempre assim?
*Pergunta de reforço **(1:19:44)**

D1 – *Tive que me adaptar às mudanças e adaptar a minha rotina diária,* mas como já referi, é mais difícil refazer um trabalho mal feito do que fazê-lo e, portanto, a minha delegação de tarefas fica altamente comprometida, *pois muito dificilmente delego tarefas. As grandes diferenças sentem-se ao nível da quantidade de informação que é enviada pela DGE, na maioria das vezes de forma desconcentrada e avulsa.* Acresce agora com o processo de descentralização mais plataformas informáticas e mais aspetos administrativos a cumprir e a articular com os aspetos pedagógicos (...) em relação ao prestar contas, já dei a minha opinião, considero que sempre o fizemos e que devemos continuar a fazer. **(1:19:56)**

E- * A que órgãos do Ministério da Educação têm efetivamente de “prestar contas”? Quais os mecanismos de controlo existentes? Como ajustou a sua ação a esses mecanismos de controlo *Pergunta de reforço **(1:20:04)**

D1 – Eu diria que, efetivamente, não temos de prestar contas a nenhum órgão (...) porque não considero que o trabalho de avaliação seja um “prestar contas” (...). *Globalmente enviamos os nossos relatórios semestrais e anuais à DGE e quando somos visitados pelos colegas da IGEC, temos uma avaliação que é refletida na elaboração de um relatório que fica essencialmente para a escola (...). A nossa ação diária é ajustada em função dos objetivos,*

visão e missão do nosso projeto educativo, através de estratégias de consolidação para alcançar metas anteriormente definidas e, portanto, será sempre uma adaptação diária e constante e surge naturalmente e não por imposição desta “prestação de contas”, do ponto de vista do controlo por parte do Estado. (1:20:12)

E – E existem mecanismos de controlo? Há *feedback* desses relatórios que a escola tem que enviar para a DGE? **(1:20:17)**

D1 – Não, ah (...) por acaso fazem um apanhado geral. Acrescentam os resultados que é o controle que existe, o resultado que sai dos exames nacionais e pouco mais. Portanto esta ideia que temos de dar contas, não temos que dar contas de nada porque a tal cultura de cidadã e de autonomia local não existe. (1:21:23)

E- Passamos agora para o último objetivo específico deste bloco temático (...) conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da liderança, passando ainda pela questão da formação obrigatória para os diretores escolares.

Assim, em relação à liderança exercida pelo diretor escolar, pergunto-lhe, **na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação influencia a liderança na escola? Consegue exemplificar?**

*Que tipo de liderança é que identifica atualmente nas escolas públicas, tendo em conta o modelo de gestão unipessoal do diretor escolar? Consegue identificar duas ou três características que considere fundamentais na figura do diretor? * Perguntas de reforço **(1:21:30)**

D1 – Bem, *liderança é das características mais desejadas por todos os que têm papéis ou funções associadas à gestão e administração, seja de Instituições, organizações e/ou empresas. Não considero que o processo de descentralização da educação venha reforçar a liderança na escola, talvez no sistema mais nacional, a liderança fosse mais relevante do que localmente, no entanto, sente-se no nosso Concelho uma enorme vontade de liderar, e existe capacidade para ouvir e ser ouvido, de apresentar ideias e de construção do tão desejado plano de intervenção local. Parece-me que dado o modelo de gestão unipessoal do diretor, atendendo a todas as fases dos normativos, com o objetivo de deixarmos de ser direção colegial e de apelarmos à participação, o tipo de liderança pretendido surge com o trabalho colaborativo, com as partilhas, espaços abertos à discussão e ao envolvimento de todos os membros da comunidade educativa. Na minha opinião as principais características que o diretor deve ter são: resiliência, empatia e sensatez. (1:22:32)*

E – A última pergunta tem a ver com a formação obrigatória para os diretores escolares *Pergunta de reforço

*Na sua opinião, as questões inerentes à formação do diretor escolar, agora com obrigatoriedade recente na área da administração e gestão escolar, são fundamentais para o exercício das funções de um diretor? Priorize 3 necessidades de formação que sente serem fundamentais. *Pergunta de reforço **(1:22:50)**

D1 – Sim. Deixe só dizer uma coisa acerca disto, tem a ver com o ser professor e também com o ser diretor, *a ideia mais preconceituosa que existe entre a nossa cultura, nos professores, é que não precisam de formação nenhuma, mas a formação faz-nos sempre falta porque aprendemos sempre coisas e obriga-nos a refletir sobre o que fazemos... acho mesmo que não deveria ser só a formação específica para diretores, obrigatória, mas também um conjunto de outras formações mais específicas (...)* eu já vou para o 3º curso, bem como outras formações, que acabam sempre por ser muito relevantes, ao ir às formações faz-me sempre pensar nalguma coisa que foi

dita e que me faz refletir sobre a minha prática quotidiana. *Para mim este assunto é claro, formação obrigatória e para além desta, para diretores, deveria haver mais formação, específica, inclusive, para diretores.* **(1:24:42)**

E – E consegue-me dar exemplos dessas necessidades, das coisas que aprendeu e que fez mudar a sua prática? **(1:24:55)**

D1 – *Por exemplo, avaliação, o sistema de avaliação que parece um “bicho de 7 cabeças”, mas que quando explicado até faz sentido e se enquadra, a forma como nos dirigimos às pessoas ou a forma como nos relacionamos dentro da escola com as pessoas, às vezes tem a ver com a linguagem, a forma como se está (...).* Este centrar o trabalho da escola, nas aprendizagens, fazer os nossos colegas pensarem em novos métodos de aprendizagem, isto é algo que a formação me mudou. **(1:26:03)**

E – Muito obrigado professor, pela sua disponibilidade (...)! **(1:26:05)**

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA B (diretor escolar 2)

Estrutura	Semiestruturada
Função	Diagnóstico-caracterização
Tema	Perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal
Entrevistadora	Cátia Ferrão da Ponte
Âmbito	Mestrado em Educação – Especialização em Administração Educacional
Entrevistado	Diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED] – Professora [REDACTED]
Local e Data	Gabinete da Diretora do Agrupamento de [REDACTED], em 10 de março 2020
Duração	02h00
Objetivo Geral	Conhecer as perceções dos diretores escolares dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal, com enfoque no Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro.

BLOCO INTRODUTÓRIO

E – Boa tarde professora, antes de iniciarmos quero agradecer mais uma vez ter aceite o meu convite para participar neste trabalho de investigação no âmbito da realização de mestrado em educação – administração educacional (...) breve interrupção para atendimento de um colega (...), o objetivo geral do trabalho é conhecer as perceções dos diretores escolares dos AE do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, que contempla uma parte mais geral e outra com enfoque no último normativo aprovado, ou seja o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. A entrevista será conduzida a partir de uma construção prévia, onde foram identificados os principais blocos temáticos a abordar, que tive a oportunidade de lhe enviar via *e-mail*, para que pudesse de alguma forma familiarizar-se com o tema, pedindo-lhe que se sinta à vontade para alterar ou reformular o que entender à medida que vai decorrendo a entrevista. Dizer-lhe, ainda, que este é um trabalho de investigação onde estão garantidos os aspetos inerentes ao anonimato das respostas do discurso produzido. Iremos gravar a entrevista, tal como já lhe havia pedido autorização, para facilitar a sua transcrição, garantindo a fiabilidade dos dados recolhidos, sendo minha intenção, após transcrita, devolvê-la para que possa fazer leitura e ajustar um ou outro aspeto que considere pertinente. Reforçar ainda que caso seja necessário interrompermos a entrevista para tratar de algum assunto, tal como inicialmente aconteceu, que se sinta à vontade para o fazer, retomando logo que possível. **(1:28:15)**

BLOCO TEMÁTICO A: DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, NO GERAL

E - Então, iniciando o meu primeiro bloco temático, trata-se de um bloco mais geral, acerca do processo de descentralização da educação num contexto mais geral, **pergunto-lhe o que pensa sobre os principais**

normativos legais que têm transferido competências da administração central para a local, no âmbito da educação? (2:00:25)

D2 – Bom..., *sou por princípio muito favorável, entendo e defendo esta visão de proximidade nestas tomadas de decisão, o delegar de competências numa visão de maior proximidade, acho que faz todo o sentido!* Percebo, até porque estamos a vivenciar isso nestes últimos meses, que esta transferência não é infelizmente, sempre por questões financeiras envolvidas (...), não é às vezes tão clara e tão precisa, mas efetivamente sou a favor. Quando nós analisamos, fazemos leitura dos preâmbulos das legislações e tentamos entender o que fundamentou a necessidade de haver esta delegação de competências, por princípio concordo com tudo aquilo que é mencionado, porque efetivamente *nas várias competências transferidas ao longo destas últimas décadas às Câmaras, tem-se verificado sucesso, a maior proximidade fez com que na rede do pré-escolar e no 1º CEB, passemos a ter alguém mais visível para lidar com estas situações, eu acho que os miúdos ganharam com isso*, e portanto, por princípio, acho que sim! *São normativos que visam melhorar as características e a capacidade de intervenção nas escolas para que os alunos possam ter mais sucesso*, no fundo é disto que estamos a falar! **(3:41:40)**

E – Na sua opinião, quais são os principais motivos que considera suscetíveis de justificar, do ponto de vista das autoridades públicas, o processo de descentralização da educação? o que desencadeia o processo de transferência de competências para as autarquias, nomeadamente para os municípios? **(3:59:59)**

D2 – *Eu penso que uma das razões que fez com que isto acontecesse é o facto de as autarquias terem um conhecimento mais real do que se passa em cada um dos agrupamentos*, digamos assim, porque, por muito que o legislador possa determinar as características gerais do que é o ensino em geral, de certeza absoluta que as necessidades que os alunos da “minha escola” têm não são as mesmas daqueles que moram em [REDACTED] ou dos que moram em [REDACTED] (...) e o *saber as características locais, das comunidades, da empregabilidade, do tipo de pessoas que lá moram é determinante (...)* é muito mais prático eu perceber que quem vai decidir sabe quais são as reais necessidades das crianças e das suas famílias, num determinado contexto, do que alguém que está fechado em [REDACTED] e de repente legisla para todos e todos têm de fazer igual, denotando-se aqui um pouco de ineficiência do atual modelo de regulação burocrática do Estado, procurando, obviamente, a eficiência e a eficácia da gestão escolar. Efetivamente aquilo que nos chega no âmbito da delegação de competências são coisas muito mais práticas do que propriamente pedagógicas, porque todos os diplomas continuam a delegar no ME e nos diretores as competências a definir a nível pedagógico e portanto as Câmaras aquilo que têm procurado fazer tem a ver com o cuidar, zelar pelo património, coisas práticas que fazem o dia a dia dos nossos alunos e que são extremamente importantes, mas que fazem sentido ser numa *lógica de maior proximidade, com definição de características claras de quem faz? onde é que faz? e de que forma faz? (...)*. **(6:02:88)**

E – Podemos assim dizer, na sua opinião, que a questão colocada, relativamente ao desencadear deste processo de transferência de competências, tem uma lógica de potencial associada à aproximação ao local, à construção de um projeto educativo local? Em detrimento da centralização da educação e do eventual controlo, por parte do ME, do trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos diretores? **(6:32:16)**

D2 – Certo! Relativamente à centralização da educação e ao controlo por parte do ME que tanto se fala (...) eu ainda oiço muitos diretores com esse tipo de desabafo, isto é, o ME quer é saber o que andamos a fazer e controlar o nosso trabalho. Nunca entendi essa vertente! Aliás, e tenho de me restringir ao que é a minha realidade, e se calhar por ser muito novinha nisto ainda sou muito fresquinha, e, talvez por isso, não sinto que haja essa visão. No âmbito do município (...), não sinto efetivamente que a Câmara tenha uma intenção de manipular as opções pedagógicas e/ou metodológicas dos diretores, de todo! Acho que têm tido sempre a visão de tentar perceber qual é a nossa opinião acerca dos assuntos e de que forma é que devemos percorrer um determinado caminho, nunca senti essa visão do controlo. *Acredito e quero continuar a acreditar que a descentralização da educação é para melhorar a qualidade do ensino nas escolas* (ainda que neste momento estejamos aquém das expetativas iniciais, porque ainda estamos muito condicionados (...) estamos numa fase inicial de implementação que é a loucura e o caos. No entanto, eu acredito que vamos conseguir lá chegar, porque acredito efetivamente em quem trabalha com dedicação e empenho, percebo que ainda há muitas coisas a melhorar, mas acredito que iremos ser capazes de melhor, e que quando a estrutura estiver mais oleada, encontraremos *o verdadeiro potencial da descentralização da educação é de aproximação e de visão local/municipal (...)* daquilo que tem de ser a nossa visão de escola, adaptada às nossas características/realidade, como povo ribatejano, como povo do Concelho de VFX (...) e que a descentralização das competências pode, *deve aproximarmo-nos a todos para trabalharmos em prol de objetivos comuns (...). Não faz sentido nenhum se não for assim (...) a construção do PEL faz todo o sentido! (...) e para isso é preciso fortalecer a nossa mediação local. Para além dos aspetos relacionados com a aproximação do local, considero que este processo de descentralização da educação também surge por causa da ineficiência do atual modelo de regulação burocrática do Estado, procurando a eficiência e a eficácia da gestão escolar, através de mecanismos que possam prestar contas do trabalho realizado...* para além do aumento de autonomia às escolas e da redução de custos que o Estado também tem vindo a procurar. **(9:02:04)**

BLOCO TEMÁTICO B: AS PERCEÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA MEDIDA POLÍTICA EM VIGOR (DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO)

E – Entrando agora no bloco inerente às perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências da educação... **na sua opinião, quais as principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro?** Quais as mudanças efetivas (reais) que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Consegue identificar as principais mudanças? *Pergunta de reforço **(10:40:21)**

D2 –O facto de ser muito novinha nisto, pode eventualmente contribuir para não estar a conseguir relacionar até que ponto a existência de normativos anteriores incentivaram o aparecimento do último normativo em vigor nesta matéria (...) mas o que acho efetivamente é que quando as pessoas, de forma séria, discutem todas as decisões que têm de ser tomadas numa escola, cada vez mais começou a fazer sentido a descentralização (...) e repara, *quando nós fazemos uma leitura do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 21/2019, para onde nos remete que nos últimos 30 anos a autarquia já tem tido um papel preponderante na forma como tem aumentando a rede do ensino pré-escolar, proporcionado aos alunos um conjunto de coisas (...) começou a fazer sentido o papel proativo*

dos municípios na vida das escolas, neste sentido prático (...) e daí ter vindo a necessidade de se fazer o Decreto-Lei n.º 21/2019 e de se promover que passe a ser decretado que a autarquia passe agora a ter essas competências (...) não vejo honestamente (...) em que medida é que o Decreto-Lei n.º 21/2019 possa estar dependente da construção de outras normativas, foi construído tendo em conta isso (...). E estou a falar concretamente de outros normativos como o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho, e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho...onde identifico algumas recentes alterações, nomeadamente o cargo do diretor ser unipessoal; o aparecimento do Conselho Geral, do Conselho Municipal de Educação e a Carta Educativa (...) também a criação de unidades de ensino como os AE, permitem uma melhor participação de todos e aumenta, na minha opinião, a dimensão comunitária da educação e nas escolas. (13:39:396)

E – Ocorreu-me agora perguntar-lhe se *sente que a publicação destes recentes normativos, que, de alguma forma os identifica, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho, e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho e/ou outros normativos, têm surgido de forma concertada e/ou de forma híbrida, dificultando ou não a sua aplicação na gestão de qualidade das escolas? *Pergunta de reforço

D2 – Aquilo que eu acho, não sendo jurista, nem nada que se pareça, mas entendendo ser alguém que têm de ler obrigatoriamente muita legislação (...) é que o legislador tem essa habilidade de escrever coisas muito bem definidas, havendo, no entanto, outras que ficam no campo do vazio, que a pessoa fica com aquela sensação dúbia: Será que é para fazer assim? eu percebo que legislar não é fácil, unidireciona muitas coisas ou balizar muito, torna-se difícil (...) se mesmo assim, deixando o campo em “aberto”, já existem aqueles atritos, que sabemos que existem quer queiramos ou não (...) a minha visão é muito “apolitizada” (porque efetivamente sinto que tenho direito ao que penso e à minha inclinação política), eu valorizo as ideias, ideologias e não os partidos! Agora, tenho a consciência que quando se legisla, estes pontos de vista estão sempre presentes, e o legislador faz de propósito em deixar assuntos/temas em “aberto” para que depois não haja aquele confronto das coisas estarem muito à direita e à esquerda e, portanto, dá jeito ficar no “limbo” (...) claro que depois nos deixa a nós diretores, na maioria das vezes, com uma tarefa muito difícil que é tendo de cumprir a Lei ou querendo cumprir a Lei, a Lei às vezes é dúbia (...). Partilhando ainda um pouco da experiência que tenho como diretora, posso dizer que nas situações em que tive de solicitar esclarecimentos à tutela, deparei-me que os mesmos também vêm sempre no “limbo” (...) isto é, dizem, literalmente, o senhor diretor analise e agora tome uma decisão, colocam-nos nos nossos ombros, esse peso da decisão. No entanto, atendendo à forma vertiginosa com que o mundo atual vai mudando, percebo que é inevitável que as Leis tenham de ser mexidas, revistas (...) infelizmente nem sempre para o melhor, mas já não fazia sentido termos uma legislação com oito ou dez anos, num mundo que está completamente diferente, aliás eu dou aulas há 20 anos e já assisti a inúmeras reformas educativas, que me fazem sentido, isto não quer dizer que considere que as mesmas foram bem aplicadas (...) havemos de lá chegar (...). (17:08:50)

E – Voltando à pergunta inicial, tem mais alguma mudança a referir? mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Consegue dar exemplos concretos? (17:32:92)

D2 – Bom, como sabes, nós andamos em reuniões com o município há cerca de ano e meio/ dois anos, e, nesta primeira fase, tenho sentido que o município sempre teve grande preocupação em ouvir-nos e tentar perceber como são as nossas dinâmicas e de que forma é que o Decreto-Lei n.º 21/2019, podia ser implementado de forma “suave” (...) agora também acho que esta intenção caiu um bocadinho por terra, isto porque uma coisa é nós transmitirmos a nossa realidade e, neste ponto de vista, temos enviado inúmera documentação acerca dos nossos procedimentos, das nossas rotinas diárias, das nossas necessidades, coisas simples, práticas e diárias de uma escola, outra coisa é ser efetivado o que transmitimos numa realidade, não é? E efetivamente eu percebo, por isso é que te estava a dizer, eu quero acreditar que daqui a alguns meses, talvez um ano ou dois, as coisas já estejam num patamar diferente de organização, porque às vezes as pessoas têm imensa pressa que as coisas corram logo todas muito bem de início, mas eu não sou apologista disso! Eu sou apologista de que se calhar numa fase inicial é importante falhar e perceber onde é que as coisas não correram bem (...) A propósito disto (...) os normativos, Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, que são os grandes transformadores da educação atualmente, e eu digo isto tantas vezes aqui no meu pedagógico, eu prefiro dar pequenos passos, os *babies steps*, como nós costumamos dizer por aqui, percorrendo um caminho com a humildade suficiente para perceber que se ainda não funcionou é preciso voltar atrás, reformular, avaliar, seria utópico dizer que está tudo oleado e a correr na perfeição! E isto para dizer que sinto, honestamente, que as coisas que o município agarrou, algumas estão a correr muito bem, outras estão a correr muito mal, embora sinta também que a intenção é a melhor, por parte de todos os funcionários da Câmara que têm entrado aqui na escola, independentemente do seu pelouro, procurando dar o seu melhor, embora ache que existem departamentos perdidos (...), e por isso a necessidade de caminhar avaliando, reajustando, oleando (...) até porque tento também me colocar do outro lado (...) de repente um município receber uns tantos AE, uma escola secundária, quase 600 funcionários novos, uma nova logística (...) e, portanto, sinto que neste momento o município encontra-se um bocadinho perdido (...) mas estamos em março, não esquecendo que a descentralização efetiva se iniciou em janeiro, dois meses e meio, não é nada (...) e, portanto, eu quero acreditar e partilho sempre com os meus colegas diretores, quando eles começam nos desabafos, que considero legítimos e que nos fazem bem, que temos de dar tempo, existem boas intenções e as coisas haverão de chegar lá! Portanto precisando a tua questão, onde é que eu vejo as grandes mudanças? *No funcionamento não pedagógico de uma escola! Tudo o que é não pedagógico de uma escola, neste momento está entregue à Câmara e todos temos de começar a perceber que tudo o que é infraestruturas, funcionamento do dia-a-dia das escolas passa pela Câmara, refeições, leite escolar, seguros dos funcionários, manutenção dos espaços, etc. (...) agora temos de ter esta consciência. Não me importa nada de ter de dar satisfações à Câmara, zero! Aliás na minha visão idealista de descentralização era façam Câmara! Venham cá colocar tudo, para eu ficar liberta para o meu papel (...) progressões de professores, aprendizagens dos alunos, articular o Decreto-Lei n.º 54/2018 com o Decreto-Lei n.º 55/2018, fazer planos de inovação pedagógica para o agrupamento ao encontro das aprendizagens dos alunos etc. (...) porque tinha a certeza que a Câmara iria apetrechar as salas de aula para aprendizagens inovadoras, almoços dos alunos garantidos, funcionários que contam com alguém para ajudar na resolução dos seus problemas etc. etc. (...) embora tenha consciência que tudo isto implica dinheiro e não se consegue implementar de hoje para amanhã... mas eu continuo a acreditar, a ser uma eterna positivista (...).* **(23:15:87)**

E – Identifica vantagens ou desvantagens deste processo de descentralização da educação? Quais?

D2 - *A descentralização só traz vantagens (...) tomemos como principal exemplo concreto a proximidade das relações que se criam*, quando eu queria resolver um problema qualquer e ligava para uma doutora lá da DGEstE para tentar perceber e implementar alguma coisa, ela sabia lá onde é que ficava a “minha escola”? ou quais as nossas realidades específicas? E, de repente, eu já tenho pessoas/responsáveis concretos como o [REDACTED] ou o [REDACTED] que vou chatear para resolverem os problemas, *existem pessoas com nomes, com responsabilidades, com rostos (...) pessoas que mal ou bem irão ter de me dar feedback acerca dos meus pedidos, dos meus problemas e dizerem-me alguma coisa em concreto (...)* nem que seja, professora, esqueça lá isso que neste momento não é possível, mas *que sabem do que eu estou a falar, com quem estão a falar e que me dão um feedback real, válido, concertado na resolução dos problemas*. *Sou efetivamente a favor da descentralização, apesar de sentir que ainda temos um longo caminho a percorrer, tal como já disse (...).* (24:17:85)

E - *No que concerne ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, atendendo à sua aplicação a todos os municípios a partir de 2021, o que tem a referir?*

D2 - *Parece-me ser uma boa estratégia para combater algumas desigualdades na educação, em Portugal.*

E- Professora, no seguimento desta pergunta, *na sua opinião, qual o caminho conceptual que se deseja percorrer com o processo de descentralização da educação? Que tipo de visão/tendência reconhece? * Pergunta de reforço (25:00:17)

D2 - *Sou totalmente do lado de um caminho mais social das escolas, da melhoria da escola pública, através da sua cultura, de participação comunitária em busca do seu território educativo, na construção do seu PEL ou Concelhio...* sou totalmente defensora da escola pública, totalmente, independentemente de considerar importante a necessidade de haver visões mais apelativas à eficácia e eficiência nas escolas. Mas, para mim, *a escola tem de ser um espaço cultural e social, onde os alunos sintam a escola e nela se sintam bem!* Apesar de ouvirmos constantemente que é em casa que se dá educação, e que a escola é um espaço de aprendizagem, não concordo. Nós, escola, temos de ser cada vez mais um complemento, pois o abandono emocional, social e afetivo, está patente (...) aliás no nosso PE está manifesto que nós somos a escola dos afetos! porque efetivamente a escola tem de ser um espaço em que os alunos se sintam em casa, no seu pleno sentido. Isto tudo para te dizer que a visão tem de ser esta (...) quando eu às vezes estou em determinadas reuniões e eu percebo, e às vezes existe aquele clima de desconfiança, de... os senhores diretores querem tudo e não pode ser tudo (...) e nós, diretores, dizemos mas vocês Câmara também não correspondem ao que efetivamente precisamos (...) tem de haver um equilíbrio, que tem de partir do princípio do acreditar e da confiança uns nos outros, *evitando uma visão de desconfiança, até para conseguirmos chegar à génese deste Decreto que é a tal construção de um PEL, algo que nos deve abranger a todos e para o qual todos devemos trabalhar*. É preciso termos consciência que existem determinadas situações em que eu tenho de ceder e dizer, entendo, porque efetivamente não somos um país rico e de recursos ilimitados, porque, se assim fosse, teríamos certamente a vida muito mais facilitada, e os projetos que eu e a minha equipa traçamos para a escola aconteceriam mais rapidamente, embora se calhar com menos graça! Isto, porque, eu sinto que um projeto que vamos construindo ao longo dos anos e as dificuldades sentidas, dá-nos propriedade. O facto de eu sentir que tenho obstáculos a ultrapassar, eu e toda a comunidade educativa, incluindo os alunos quando dizem, esta escola é podre, não há

dinheiro para nada (...) aquilo que eu digo aos alunos é, não! vamos é tentar encontrar estratégias para alcançarmos o que queremos e precisamos (...). E, portanto, esta noção de propriedade faz com que seja possível acontecer (...). A autarquia e comunidade escolar, todos, temos de procurar perceber que isto é nosso, para nós! **(29:37:09)**

E – E nesse sentido, *na sua opinião, considera que a descentralização vai buscar um bocadinho esta regulação sociocomunitária, esta visão mais pedagógica e cultural em detrimento de um caminho mais gerencialista ou neoliberal, certo? * pergunta de reforço **(29:47:41)**

D2 – Tem de ir (...) ainda não estamos a conseguir, é o que eu acho! Mas isso também é o nosso papel, fazer com que aconteça, ter essa capacidade de liderança, tão necessária entre todos (...). *Que vá mais longe do que a eficiência e eficácia, que se exige, é certo, para que os alunos possam efetivamente ter melhores condições de aprendizagem, mas que não determine! O que deve determinar é a visão pedagógica, social e cultural (...) que eu possa olhar para um miúdo e perceber se ele está bem (...) é determinante ... o Decreto-Lei, em vigor, tem de criar condições para garantir a eficácia e a eficiência, mas numa ótica de nos libertar para a criação de condições mais pedagógicas, sociais e culturais ... o processo é complexo, lento e na maioria das vezes híbrido! ... e, na minha opinião, esta hibridez deve-se também à forma como a tutela emana para as escolas as diretrizes dos normativos a aplicar, que são sempre dúbios e com várias apropriações locais, através das interpretações que cada interveniente quer ou deseja para a sua escola (...) a regulação das políticas públicas educativas, principalmente a local, é determinante...* **(30:59:55)**

BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ÊNFASE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA)

E – Vamos entrar agora num outro bloco temático que tem a ver com os efeitos do processo de descentralização da educação com especial ênfase no trabalho do diretor escolar, a sua ação e dinâmica da escola... o primeiro grande objetivo específico prende-se em conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.

E há pouco falávamos um bocadinho destes processos também eles democráticos (...) pergunto-lhe, **na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação tem consolidado a construção de um Projeto Educativo Local (PEL)?** *Sente que existe tendência para uma perda de democraticidade ou o contrário? o PEL tem consolidado os processos democráticos? E na sua escola, temos uma escola mais democrática? *Perguntas de reforço **(32:40:48)**

D2 – Bom (...) eu estou nesta escola há 18 anos (...) sou diretora à 2 anos e meio (...) a pergunta que me estás a fazer é muito interessante (...) eu não acho que a descentralização venha alterar ou condicionar os processos democráticos (...) quando uma escola tem uma visão democrática e que se entende e que se sente como pares (...) apesar de ter de haver hierarquias (...).

(interrupção para atender uma colega)

retomando, *eu tenho uma visão inter pares*, não sou nada do tipo eu sou a senhora diretora, agora faz aquilo que eu digo e ponto final parágrafo! O facto de ter saído da sala de professores para este gabinete faz com que os meus colegas continuem a saber que eu mais do que a diretora, sou a [REDACTED], a professora de matemática e ciências (...) *que tanto vê uma boa oportunidade e/ou um bom projeto do lado da sala de professores, como daqui desta sala (...) não imponho nada de que não tenha falado ou discutido ou considerado interessante*, independentemente do lado da sala onde me encontro, se é que me faço entender (...) isto para dizer que não é a descentralização e/ou qualquer normativo que condiciona a democraticidade nas escolas, porque eu continuo a achar que me é dada a liberdade de continuar a implementar na minha escola, aquilo que considero ser importante (...) nunca senti que o município me condicionasse em quer que seja, de todo! (35:16:26)

E – Como é que o processo de descentralização da educação pode potenciar o papel de mediador do diretor escolar? (35:44:13)

D2 – *Eu acho que potencia*. Uma coisa é tu ires a uma reunião de diretores onde estão 100 diretores da região de Lisboa e Vale do Tejo a debater um conjunto de questões amplas e vastas (...) outra coisa é estarmos 10 diretores do mesmo Concelho, a especificar o que são as suas preocupações, ambições, dificuldades, problemas, sugestões (...) eu acho efetivamente que com o continuar destas reuniões vamos ficando todos muito mais enriquecidos (...) nós temos aqui no Concelho vários diretores com muitos anos de experiência e que eu gosto muito de ouvir e aprender (...) acho que é defeito de ser professor (...) hoje em dia, para além de ouvir, sinto que também já consigo contribuir, (embora tenha sido uma diretora que entrou nestas funções, com todas estas novas legislações/normativos (...) que pode trazer entraves, porque a experiência é pouca, mas também vantagens, porque não estou formatada a algo que estava para trás, comecei agora com esta nova legislação acerca da descentralização e portanto até acho que tenho uma visão muito mais *clean* das coisas e do que se pretende), sinto inclusive que os meus colegas solicitam a minha opinião, visão dos assuntos a debater (...) e *sinto efetivamente que as reuniões promovidas pelo município, no âmbito da descentralização de competências, são muito mais eficazes do que as anteriores reuniões que tínhamos com a DGEstE, DGE, entre outros organismos (...) sinto que nestas reuniões mais pequenas e centralizadas, somos ouvidos, sentimos que existe proximidade e que potencia o nosso papel de mediador (...)* (39:26:43)

E – Quais as medidas políticas implementadas pelo ME, de aproximação da escola ao território educativo (municípios)? Que balanço faz da implementação destas medidas? *Que medidas concretas (recursos e serviços) têm vindo a ser implementadas nas escolas públicas em busca da sua eficácia e eficiência?

* Pergunta de reforço (39:57:02)

D2 – Bem, isto é complicado! Esta questão de atribuir uns blocos à autarquia/município, outros às escolas e outros ao ME torna esta eficiência dos recursos e eficácia dos serviços ainda bastante confusa e pouco produtiva. Era muito mais tranquilo, eficaz e eficiente, penso eu, ter-se atribuído tudo ao município e dizermos: agora vamos gerir (...) ao contrario das escolas que não têm técnicos superiores para fazerem contas, o município tem e podia ser uma mais-valia (...) eu percebo que também poderia ser difícil para os municípios agarrarem tudo isto, mas efetivamente a forma como estão a ser geridas estas questões dos blocos e da

atribuição de verbas a cada um dos blocos e a cada um dos responsáveis não está a surtir efeito (...) este é ainda um processo muito “verde”, percebo que a Câmara não queira assumir tudo de uma só vez, com receio (...) mas os diretores também começam a sentir este caminho sem orientação... faz-me sentido nesta visão de proximidade ser a Câmara a gerir os blocos atribuídos às escolas, e depois analisar e ponderar como iremos aplicar estes recursos financeiros em função das reais necessidades das escolas. (44:16:90)

E – *Qual a influência que a política educativa local tem nas mudanças internas, nomeadamente na construção de currículos e (novos) modelos pedagógicos? * Pergunta de reforço (46:54:09)

D2 – Bom, *considero que os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, de 6 de junho, fazem de alguma forma aproximar a escola ao município.* Obrigam, por si só, a que estas mudanças internas tivessem que existir, que fossem e sejam uma realidade nas escolas (...) a escola teve que mexer (...) agora até que ponto estas mudanças, este mexer das escolas possa estar associado à influência da autarquia? Considero que está. Não, no sentido de manipular, mas no sentido de favorecer algumas práticas que têm a ver com o apoio que a autarquia/município nos consegue dar, e *vou-te dar exemplos concretos: Projeto caleidoscópio, o “Walk the Global Walk (WGW)”, são projetos/dinâmicas da autarquia, mas que têm sido fundamentais na forma como nós estamos a gerir a nossa flexibilidade curricular, rentabilizando e melhorando a nossa capacidade de resposta aos nossos alunos,* pelo facto de termos esta maior proximidade com a autarquia. Portanto termos de mudar é uma realidade, porque a legislação assim o exige, o apoio e a proximidade com o município tem facilitando essa mudança, *tem sido um recurso muito importante, não condicionador, mas facilitador (...)* isto é o que sinto, neste momento. (47:06:36)

E – **Quais os efeitos da criação de unidades de ensino de grande dimensão na gestão diária das escolas?**

*Considera que a constituição dos AE, como medida criada pelo ME, fez aproximar a escola ao território educativo e consequentemente aos municípios? * Pergunta de reforço.

D2 – Eu acho que fez aproximar (...) talvez pela efetiva aproximação de todos os agentes da comunidade educativa na construção de uma visão educativa e social para o Concelho. Considero igualmente que a constituição de AE com muitos alunos possa dificultar a gestão das escolas (...). *Considero que a reorganização da rede escolar, na criação de AE com um número de alunos ajustado, seja uma mais-valia, que condiciona a gestão de uma escola, mas que os benefícios são bem mais amplos e extensos.* Agora, *não sou a favor de mega agrupamentos,* um agrupamento que tenha 3000 alunos, como nós temos aqui no Concelho com o AE [REDACTED], acho que é algo de uma dimensão imensurável e que efetivamente se perde a noção de proximidade, com certeza com grandes dificuldades na sua gestão diária (...). Falando da minha realidade, *o que é visível é que consigo ter alunos do pré-escolar ao 9º ano, envolvidos no mesmo PE,* consigo conhecer a grande maioria dos meus alunos, consigo ir às várias escolas e falar com eles, consigo que eles me conheçam, consigo dar-lhes os abraços necessários, consigo identificar os seus problemas, consigo ir pelos corredores e ser abordada por eles, tanto para os ajudar, como para desabafarem e contarem-me os seus problemas (...) *e isto dá-nos um sentimento de unidade, de todo, de envolvimento com todos os níveis de ensino, e, portanto, sou absolutamente a favor dos AE, da uniformização de procedimentos entre todos (...)* o facto de os alunos perceberem que existe um fio condutor das suas aprendizagens desde o pré-escolar ao 9º ano, que todos têm o mesmo PE, alicerçado na mesma visão, missão e valores, articulando conteúdos e temas (...) existindo coesão

entre todos os ciclos de ensino, *é fantástico!* E isto contraria a visão que tenho acerca da constituição dos mega agrupamentos, *nos AE de grande dimensão (mega agrupamentos)* não se consegue ter esta proximidade com os alunos e restante comunidade educativa, independentemente das várias estruturas intermédias que imagino serem necessárias criar, *a ligação com os alunos, professores, funcionários, perde-se, fica amplamente condicionada, dificultando a gestão diária de qualquer escola.* Portanto, resumindo o que considero é que é positivo, mas se o número de alunos não ultrapassar os 1500 (...) pois só assim considero que se possa manter a proximidade e a boa gestão que se exige. **(50:04:69)**

E - *Qual o grau de envolvimento dos AE na constituição de novos modelos pedagógicos? * Pergunta de Reforço

D2 – *Não faz sentido nenhum que um professor do 2º e 3º ciclos não perceba que tipo de vivência é que os alunos já tiveram nos seus primeiros 7 anos de vida na escola (...)* não é um processo que chega com uma fotografia e uma breve informação sobre o aluno que vai transmitir ao professor qual foi a dinâmica dos últimos anos de vida escolar desse aluno (...) ao contrário, *se todos os projetos pedagógicos, dinâmicas realizadas na escola, devem incluir todos, e todos devem sentir que estão a fazer parte de alguma coisa, só assim se podem construir novos modelos pedagógicos adaptados e ajustados à realidade dos alunos...* que a colega do pré-escolar possa vir apresentar o trabalho realizado pelos seus alunos, aos alunos de outros ciclos de ensino e *vice-versa*, experienciando vivências e interligação entre todos (...) a partilha faz com que a mudança entre ciclos não seja tão assustadora, isto é, no nosso caso específico, por exemplo, ir para a escola “Azul” não tem de ser assustador, porque já lá tivemos, já partilhámos, já conhecemos pessoas (...) e, *portanto, existem muitas vantagens nesta medida criada pela tutela (...)* e *que não está de todo, na minha opinião, associada só à redução de custos que tanto se fala (...)* mas isto, desde que se contemple o número desejável e apropriado para a efetiva gestão de qualidade das escolas, tal como já referi. **(58:10:64)**

E – No âmbito do processo de descentralização da educação, qual deverá ser o papel do Estado e da administração central? *Deverá o Estado delegar todas as suas competências na esfera local (municípios)? Porquê? * Pergunta de reforço (58:39:07)

D2 – Não. Porque *tem de haver um fio condutor no topo da cadeia, um fio condutor que revele coerência (...)* para que se possa garantir que os alunos quando mudam de escola fora ou dentro do mesmo Concelho, não fiquem prejudicados... para que os alunos não se sintam defraudados em relação às suas aprendizagens (...) *tem de haver um princípio, uma orientação em relação ao que é soberano e que as escolas têm que ensinar (...)* o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória *tem que existir e tem de vir emanado do ME (...)* e, portanto, *sou absolutamente a favor que o Estado continue a centralizar os princípios que devem ser iguais para todos, mas depois dar aos municípios, às escolas a capacidade de gerir partes, em função de cada um dos PE de cada escola (...)* usar uma matriz condutora e comum a todos, que deve ser complementada com aquilo que nos é mais próximo (...). **(1:01:10:94)**

E- *No que concerne ao apetrechamento das escolas e encargos com o pessoal não docente, como deveriam ser implementados os princípios de subsidiariedade? * Pergunta de reforço (1:01:55:03)

D2- Penso que deve ser adaptado aquilo que são as realidades locais, em função das reais necessidades das escolas. Eu sou absolutamente contra as receitas, isto é, as aquisições que nós vamos precisando fazer para as escolas

têm de surgir em função das reais necessidades e não porque é moda e agora todos temos de ter isto ou aquilo. E dou exemplos (...) as salas de futuro, as salas de futuro devem ser implementadas em escolas onde os professores estejam motivados e com formação específica para dinamizar estas ferramentas, se não, é uma aposta sem efeito, ou com efeitos negativos (...) aquilo que eu acho que tem de acontecer, e que faço por acontecer, também nesta escola, é ir à procura de dinâmicas que funcionem com os nossos alunos e não ficar à espera do total apetrechamento, das ditas salas do futuro (...) Hoje em dia, pretende-se que sejamos inovadores, e que utilizemos diversas ferramentas com os nossos alunos, ferramentas que não sejam de futuro, mas sim de presente, porque é do presente que se trata. Portanto, *acredito que aplicação dos subsídios atribuídos às escolas devem ter em conta os seus projetos e a capacitação de resposta por parte dos docentes e das direções dos AE, apelando a uma maior proximidade de conhecimento e legitimidade para essa atribuição, e, não somente, porque o município decidiu, sem auscultação.* Aqui, no nosso município estamos a ser ouvidos e estamos a começar a iniciar esse trabalho concertado de atribuição de verbas para os ditos projetos inovadores e diversificados, respeitando as reais necessidades das escolas e de alguma forma, até pelo que acabei de referir, a autonomia local e de cada escola, o que considero muito positivo! **(1:08:24:44)**

E – *Quais as áreas específicas onde reconhece e identifica efetivas transferências de competências, tanto para os municípios como para as escolas? * Pergunta de reforço

D2 – Penso que isso é de conhecimento público (...) e estão perfeitamente identificadas no último normativo aprovado (...) embora ainda com muita coisa para explicar, nomeadamente como é que vamos operacionalizar um conjunto de matérias... *parece que este normativo, remete para outros, um conjunto de matérias, ainda por definir e aprovar (...) e, portanto, sente-se ainda, um processo pouco coerente e desarticulado (...)*

E – *Em relação às questões mais pedagógicas...têm existido mecanismos de articulação entre o ME, escolas e o município? * Pergunta de reforço

D2 – Penso que existe muito boa vontade (...), mas ainda estamos longe de isso ser uma realidade (...) a prioridade ainda são as outras questões, nomeadamente instalações, refeições, materiais, luz, água, papel (...) talvez para o ano estejamos a falar das questões pedagógicas de forma concertada, articulada e coerente.

E – **Passamos agora a um segundo grande objetivo específico, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar),** assim, pergunto-lhe no que respeita às suas tarefas e responsabilidades, atendendo aos recentes normativos e ao último normativo em vigor. **Qual o papel/conceção que reconhece no desempenho das suas funções diárias?** Para ajudar a responder à questão, coloco-lhe a seguinte tipologia de diretores: Um papel burocrata, estatal e administrativo - como representante do Estado "(...) executante e vigilante do cumprimento de normas (...)"; Um papel corporativo, profissional e pedagógico - "(...) *primus inter pares* (...)" que representa os interesses pedagógicos e profissionais dos professores; Um papel gerencialista - "(...) o gestor de uma empresa (...)" e um papel político-social - como um "(...) negociador mediador entre lógicas de interesses (...)" **(1:10:03:73)**

D2 – *Eu diria que temos de ser um bocadinho dos 4, isto para ser honesta. Por muito que eu me veja mais numa lógica colaborativa e inter pares (...) se me perguntassem para destacar uma destas funções, eu destacaria esta*

(...) porque, efetivamente, professora hei-de ser sempre, diretora é passageiro, e para mim é mesmo passageiro porque eu não quero fazer disto carreira e sou absolutamente a favor da mudança, e, portanto, daqui a um tempo, darei o meu lugar a outros, para novas visões, pensamentos, renovações (...) voltando à questão, *o diretor terá de ter essas 4 visões, o diretor terá de cumprir todos esses papéis*. A escola não é um ecossistema fechado, temos de perceber que quanto mais social e/ou eu, enquanto diretora me evidenciar, mais os meus alunos ganham com isso (...) quando eu vou aos eventos, às reuniões, quando eu participo, quando eu questiono, não é porque eu me queira ouvir, é porque eu sinto que quem me ouve vai lembrar-se da minha escola, e eu sempre disse que quero que a minha escola seja equacionada pelos bons motivos (...) *embora eu não me reveja nos papéis mais burocrata e gerencialista, considero que são importantes e que os tenho de desempenhar (...) portanto no nosso dia-a-dia fazemos, a cada minuto, a gestão desses 4 papéis (...).* (1:15:05:10)

E – Como tem evoluído a representação do papel do diretor escolar ao longo do tempo? Dê exemplos?

D2 – Bem, como sabes eu tenho apenas 2 anos e meio de cargo de diretora (...), mas *acho que sim, temos vindo a alterar esses papéis ao longo do tempo (...), as exigências, a par com a globalização, vêm exigindo a todos, mais trabalho, dedicação e tempo para outras tarefas que me parecem mais complicadas de gerir atualmente, principalmente associadas à responsabilidade e ao cumprimento de muito trabalho burocrático.*

E – No que concerne ao trabalho quotidiano desenvolvido pelo diretor escolar e às suas ações, sente que houve a reconfiguração do seu papel? Porquê?

Quais as principais mudanças que ocorreram nas políticas públicas educativas que fizeram mudar a sua ação? (1:16:08:76)

D2 – Bem... tenho de voltar a frisar que eu desempenho o cargo de diretora há cerca de 2 anos e meio (...) *eu nasci como diretora já com um conjunto de exigências impostas (...)* por exemplo as plataformas, *eu já nasci a ter de preencher inúmeras plataformas (...)* por exemplo o recenseamento docente, *que é algo que dá imenso trabalho e para o qual eu não tenho momento de comparação entre o antes e o agora (...)* percebo o que alguns colegas relatam relativamente ao trabalho de antes e ao trabalho de agora (...) mas eu tenho o trabalho de agora, e portanto o mundo das plataformas nasceram também com o meu cargo de diretora (...). *Agora, sinto que há imenso trabalho, não só pela diversificação curricular que se impõe, à luta pela maior autonomia das escolas, aos bons resultados alcançados pelos alunos e à avaliação externa da escola (...)* embora eu seja uma privilegiada porque *tenho uma equipa de trabalho excecional, determinante na produção do meu trabalho, que me permite delegar tarefas, não centralizando tudo em mim (...)* é irreal pensar que todas as vertentes que uma escola tem, estejam centradas no diretor escolar, *eu tenho de dar a orientação, ter conhecimento, dar a minha visão e depois deixar que as equipas deem seguimento ao despacho dos assuntos (...).* Há assuntos que são meus, nomeadamente tudo o que envolve os docentes, progressão da carreira, entre outros (...) agora as equipas intermédias e os restantes elementos da direção são determinantes para o sucesso das decisões, embora saibamos todos que a decisão é da diretora e é para cumprir, porque é um cargo unipessoal, mas há que respeitar a opinião e envolvimento dos outros. *O meu papel de mediação é determinante para o sucesso do trabalho dos outros, das minhas “formiguinhas” como eu carinhosamente apelido aos meus colegas de direção e restantes colegas e funcionários.* Por outro lado... *também a regulação das políticas educativas, nomeadamente, a forma como cada*

município se apropria do seu novo papel, pode levar a algumas tensões na gestão diária do trabalho do diretor...
(1:21:50:07)

E – Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no desempenho do seu cargo? Dê exemplos. *O trabalho mais burocrático, influência o seu quotidiano? * Pergunta de reforço

D2 – Sim. Continuadamente (...) *Excesso de trabalho (...) talvez o exemplo mais pragmático sejam as inúmeras plataformas que temos de preencher de forma desconcentrada por parte de quase todas as Entidades que as solicitam.*

E – *O processo de descentralização da educação é potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões de caráter pedagógico? * Pergunta de reforço

D2 - *Eu quero acreditar que havemos de lá chegar (...) que o objetivo seja exatamente esse! libertar tempo para pensar nas questões pedagógicas, para construir novos projetos em função das necessidades dos alunos e da globalização que se impõe, reconhecendo sucesso e não inconvenientes, mas só quando isto estiver tudo oleado e a Câmara conseguir verdadeiramente assegurar um conjunto de procedimentos (...) **ainda estamos a começar e, portanto, ainda não é visível a existência desse tempo “libertador” para as questões pedagógicas.*** (1:23:09:74)

E - Como é que o processo de descentralização da educação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, influencia os processos de tomada de decisão do diretor escolar? (1:23:43:16)

D2 – Esta é uma pergunta difícil de responder (...) talvez a minha equipa de direção e restantes colegas possam responder melhor do que eu. No entanto, *considero que quando as decisões são partilhadas e não impostas, as pessoas ficam muito mais responsáveis por cumprir a decisão (...) a minha experiência diz-me que não é o processo de descentralização que traz mais ou menos poder de decisão para a escola, talvez para o município, mas para a escola, não considero (...) o processo de descentralização da educação poderá influenciar a minha decisão, porque permite-me conhecer outras escolas, outras realidades, falar com diretores... enfim, descobrir novas formas de olhar para a educação (...) porque repara, leite é leite, janelas são janelas, chão é chão, computador é computador (...) isto é físico, é material, não é isto que define um agrupamento (...) eu conheço escolas que tem tudo a cair aos bocados e que fazem um trabalho extraordinário com os alunos, assim como, conheço outras “xpto” que nem sequer conseguem utilizar o material que têm com medo de o estragar (...) e, portanto, digo sempre aos meus professores, não usem o material como desculpa para fazer a diferença em termos pedagógicos, nós somos professores, temos de ter a capacidade de trabalhar, criar e inovar, e de mudar as cabeças maravilhosas dos nossos alunos... e portanto não me sinto condicionada no meu poder de decisão (...) o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 continuam a dar-me autonomia para escolher o quê e como trabalhar (...) a descentralização pode e deve preparar e ajudar a escola para a melhoria das aprendizagens dos alunos, mas o que faz a diferença são as decisões pedagógicas, a forma como nós condicionamos ou não a forma como os nossos alunos aprendem (...) ponto final parágrafo!* (1:27:51:10)

E - *Em que áreas transferidas considera que o diretor manteve, ganhou ou perdeu poder de decisão? * Pergunta de reforço

D2 – Na mesma linha de seguimento da questão anterior, *considero que a descentralização da educação não trouxe nem mais nem menos poder de decisão para o diretor, nem para a escola.*

E – Ok! **Em relação ao grau de proximidade da sua ação com o ME, seus pares e alunos, para onde tende a sua posição e ação? Porquê? (1:28:04:96)**

D2 – Bem essa é uma pergunta muito fácil de responder (...) risos (...) *as hierarquias têm de existir e eu como diretora de um AE, naturalmente tenho de acatar aquelas que são as orientações do Governo (...), no entanto, o meu grau de proximidade será sempre com os meus pares e alunos, é para eles que temos de trabalhar, tentar chegar aos alunos, às suas realidades (...).*

E – **Como é que o processo de descentralização da educação em curso influencia o reconhecimento do seu trabalho? (1:29:25:85)**

D2 – *Eu não trabalho para obter reconhecimento do meu trabalho dos meus superiores hierárquicos. Eu quero fazer aquilo que me compete, mas sem dizerem, ah coitadinha, tanto trabalho (...) não preciso disso! Gosto daquilo que faço, gosto de ser professora e também gosto de exercer estas atuais funções de diretora (...). Acho que tenho perfil para esta função de gestão, de gerir e de acompanhar tanto os meus superiores hierárquicos como os meus pares e alunos, mas não trabalho para o reconhecimento, a não ser que seja para os meus alunos, e neste contexto de a diretora que está presente nesta ou naquela atividade, acompanhou e valorizou este ou aquele trabalho (...). Existe muito e muito trabalho (...) mas sinto-me acompanhada, não me sinto vazia, nem sozinha (...) quando preciso aciono os meus contactos... nós aqui no Concelho temos o contacto de todos os diretores e quando existem dívidas, ligamos e procuramos esclarecê-las (...) mediante o tipo de questão, até já sabemos quem é que se encontra mais preparado para responder (...) e até neste sentido a descentralização foi fenomenal! Pois permite estarmos juntos, permitiu criarem-se laços de proximidade, assumir que não existe perfeição, que todos erramos e que se esclarecermos as coisas tudo corre muito melhor (...) depois tenho a minha equipa de direção que são pilares e que não me deixam desmoronar (...), portanto reconhecimento profissional só no sentido de agora, com o processo de descentralização, haver mais momentos, reuniões de trabalho para que se possam apresentar ideias e projetos em prol da escola e dos alunos, esvaziamento profissional, atendendo à forma como tento conduzir o meu caminho, que já referi, não! (1:33:05:51)*

E – **Vamos agora entrar no terceiro grande objetivo específico: conhecer os efeitos do processo de descentralização, relativamente à autonomia das escolas e da avaliação - prestação de contas.**

Que relação considera existir entre o processo, em curso, de descentralização da educação e a autonomia da escola. Como? *De que tipo de autonomia estamos a falar e como se difunde? * Pergunta de reforço (1:33:13:59)

D2 – Tão complexo (...) bom, o caminho da autonomia é um caminho que temos de continuar a percorrer (...) aquilo que eu acho é que os normativos, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, surgem para dizer assim (...) diretores, professores das escolas vejam lá o que querem fazer, que percurso é que querem seguir (...), mas depois nós, onde eu me incluo, também temos medo (...) pois mexer no currículo, nas disciplinas, tornar isto semestral e não semestral, mexer com as dinâmicas familiares (...) *existe todo um conjunto de Diplomas que*

dizem que sim, que vêm reforçar a autonomia, que podemos agir/fazer(...), mas depois existe um outro conjunto de inúmeras coisas que condicionam essa autonomia. Na maioria das vezes quando assumimos percorrer um caminho em busca de maior autonomia, mostrar que somos efetivamente autónomos, imediatamente somos avisados que se calhar o processo não é assim tão simples (...) que existem imensos condicionalismos económicos que mexem com isto tudo e com estas tomadas de decisão, dificultando esta tomada consciente de mais autonomia por parte dos diretores (...). *Sinto que estes novos normativos... Decretos-Leis 55 e 54/2018, de 6 de julho, vieram dar-nos um bocadinho de mais de autonomia,* no entanto, também é verdade que uma maior autonomia acarreta maiores responsabilidades (...) uma coisa é dizer aos pais, por exemplo, que a matriz curricular é assim, porque o ME diz que é assim e, portanto, nós fazemos e aplicamos o que está aprovado pelo ME (...) outra coisa é fazer alterações e estarmos conscientes, responsabilizados e concertados nessas alterações, quando nos exigem respostas a esse nível (...) se a descentralização veio reforçar esta autonomia? Ainda não está a reforçar, mas eu acredito que venha a reforçar. **(1:36:03:67)**

E- Quais os efeitos que o aumento da autonomia às escolas, no âmbito do processo de descentralização da educação, pode acarretar para as escolas e para os alunos? Consegue exemplificar? (1:36:31:44)

D2 – *A descentralização por si só? Não considero que traga riscos acrescidos. Considero que é uma “almofada”, é dando-lhe esta conectividade que quero continuar a acreditar. Dizer que nos dá outro tipo de acompanhamento, apesar das coisas ainda não estarem oleadas, assim como na atribuição de responsabilidades e, no cumprimento dessas responsabilidades, nos interesses da classe docente e/ou às desigualdades que se possam criar nas escolas, pelos recursos e desempenhos diferenciados, atendendo a que as escolas são todas diferentes (...).* Agora, todos os outros caminhos que possamos percorrer, nomeadamente o da flexibilidade curricular, aquilo que o Diploma nos dá é a possibilidade de flexibilizar entre 0% a 25% e que agora até pode ultrapassar esses 25%, através da apresentação de um plano de inovação pedagógico que a escola apresente, que nós também estamos a implementar (...) é claro que eu tenho de ter noção que posso correr riscos (...) correr riscos na *atribuição de mais responsabilidades ao diretor e no cumprimento dessas responsabilidades, nos interesses da classe docente e/ou às desigualdades que se possam criar nas escolas, pelos recursos e desempenhos diferenciados, atendendo a que as escolas são todas diferentes (...)* no entanto, quando se assume que queremos mudar, temos de assumir que os riscos existem, temos de envolver toda a comunidade educativa, partilhar, explicar e garantir que será um caminho para os nossos alunos, para acompanhar as mudanças a que todos os dias estamos sujeitos, que a globalização nos exige e portanto tenho de acreditar, fazer a acreditar e seguir em frente (...). **(1:43:12:73)**

E – Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no seu trabalho quotidiano?

D2 – *Sinto que existe muito trabalho nas escolas, que o processo de avaliação interna e externa da escola, a avaliação de desempenho docente, as plataformas eletrónicas são alguns dos aspetos que evidenciam claramente esse trabalho (...) e é claro que todo este trabalho, exige naturalmente muito mais de mim, enquanto diretora, mas também de toda a comunidade educativa.*

E – *Adaptou o seu trabalho à sobrecarga de tarefas e responsabilidades que assume atualmente? Delegou tarefas? Que tipo de tarefas passou (agora) a ter de realizar para “prestar contas”? Foi sempre assim? * Pergunta de reforço

D2 – *Na minha opinião, hoje em dia só se consegue realizar uma gestão e administração escolar de qualidade se delegarmos tarefas e responsabilidades. Eu tenho o privilégio de ter uma excelente equipa de direção, a quem delego completamente um conjunto de tarefas e responsabilidades, não as que considero de maior responsabilidade, nomeadamente as que estão diretamente relacionadas com os docentes, essas ficam comigo,* mas temos um caminho de partilha, isto é, eu sei sempre de tudo, e tudo é partilhado comigo, onde dou a minha opinião e visão acerca do caminho a seguir e depois segue-se esse caminho de operacionalização (...) esta operacionalização, após uma visão concertada, já é realizada pela minha equipa de direção e pelas equipas de liderança intermédia (...) só assim é exequível e me faz sentido.

E- * A que órgãos do ME têm efetivamente de “prestar contas”? quais os mecanismos de controlo existentes? Como ajustou a sua ação a esses mecanismos de controlo? * Pergunta de reforço **(1:44:11:77)**

D2 – *Temos mecanismos de controlo* e eu não sou nada contra a existência desses mecanismos. Acredito que são precisos e que vêm sempre às escolas numa cultura de aprendizagem e de partilha de conhecimentos e experiências (...) repara, eu nem sequer tenho curso de gestão e/ou administração da educação, e por isso tenho de estar recetiva a aprender (...) eu até agradeço que existam mecanismos centralizados que nos ajudem a perceber e dizer como devemos atuar ou pelo menos que nos orientem caminhos possíveis de seguir (...) costumo dizer que a única coisa que eu ainda não consigo entender, tendo em conta a globalização, é como é que as Entidades do Estado, nomeadamente a DGRHE, DGE, DGEstE, SIGRHE, etc., etc. (...) não se organizam para que os dados solicitados possam servir para todos e de forma organizada (...) para que não exista a solicitação, por parte de todas as estruturas do Estado, de dados de forma desconcentrada, avulsa e sem qualquer comunicação prévia entre si, isto sim, é um trabalho desnecessário e inútil. *Estes mecanismos de controlo só nos vêm ajudar a consolidar o nosso trabalho e a nos responsabilizarmos todos!* Parece-me muito bem! Agora o ME tem de ter a visão do todo, as suas estruturas têm de estar ligadas, coisa que não sinto que aconteça diariamente. Resumindo, *acredito que os mecanismos devem existir de uma forma organizada porque nos permitem crescer e ter uma visão concertada das coisas, sempre numa perspetiva de aprendizagem e não de controlo por parte do ME.* **(1:48:46:07)**

E- O último grande objetivo específico é conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da liderança... E sobre liderança... (pausa)...

Na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação influencia a liderança na escola? Consegue exemplificar? *Tendo em conta o modelo de gestão unipessoal do diretor escolar, que tipo de liderança identifica atualmente nas escolas públicas portuguesas? Consegue dar evidências? Consegue identificar duas ou três características que considere fundamentais na figura do diretor? E como poderão ser trabalhadas? * Perguntas de reforço **(1:48:56:34)**

D2 – Eu não sou uma diretora do antes, sou uma diretora do agora (...) eu acho que sou líder, que tenho capacidade de liderança. Eu acho que as pessoas acreditam em mim, e eu tento ser o mais transparente e honesta possível, porque as pessoas precisam desta honestidade e transparência. Procuro sempre atender os meus colegas e alunos e quando eu não consigo, eu digo que não vou ser capaz de fazer isso, ou eu não concordo com a tua visão (...), mas *acho que sou uma líder que tenta distribuir e partilhar a liderança, mais do que liderar*

através da instrução. Para mim, só assim é que faz sentido, porque ganhamos todos! O importante é eu sentir que todos os dias tento dar o meu melhor, independentemente de tomar decisões que podem não ser as melhores e/ou de agrado de todos (...) mesmo que alguns, algumas vezes, não tomem as melhores atitudes, por não estarem totalmente de acordo com as orientações emanadas. Vamos às características (...) simpatia, empatia, envolvimento e resiliência (...) com estas características, a probabilidade de ter sucesso e não haver “boicote” é maior!

E – *A última pergunta tem a ver com a formação obrigatória para os diretores escolares. Na sua opinião, as questões inerentes à formação do diretor escolar, agora com obrigatoriedade recente na área da administração e gestão escolar, são fundamentais para o exercício das funções de um diretor? Priorize 3 necessidades de formação que sente serem fundamentais. * Perguntas de reforço **(1:53:50:45)**

D2 – Bem, de acordo com a Lei, quem se candidata deverá ter preferencialmente formação na área da gestão e administração, é inclusive motivo de exclusão (...) no entanto, vejamos, o seguinte (...) se eu tivesse concorrido com alguém que viesse de fora com esse curso, eu teria perdido, e na minha visão, teriam perdido todos (...) isto porque, por muito que eu respeite este tipo de pessoas, que se candidatam sem conhecer a escola, como foi o caso do nosso colega [REDACTED], atual diretor do AE [REDACTED], não faz parte da minha filosofia de vida, das minhas convicções (...) para mim faz sentido ser diretora numa escola que eu conheço! Eu estou nesta escola há 18 anos, conheço os pais, os alunos, os funcionários (...). *A formação para os diretores é importante! Até porque sinto que tenho algumas lacunas em coisas muito específicas, que se calhar poderiam ser minimizadas se tivesse feito formação na área, talvez me sentisse mais capacitada para tomar algumas decisões (...)*, mas não me sinto minimizada por não ter essa formação, porque para mim, o querer fazer e o fazer pelos alunos, ultrapassa qualquer curso. *Tenho feito outro tipo de formação, em busca de mais aprendizagem, tanto no âmbito da contabilidade; como em aspetos mais administrativos; como no âmbito da flexibilidade curricular; ao nível do Decreto-Lei n.º 54/2018; educação para todos e para cada um deles etc. (...)*, tenho tentado, sempre que posso, fazer formação em várias áreas (...) *gestão de conflitos* também é uma das áreas onde tenho investido, porque eu acho efetivamente que somos um conjunto, as nossas decisões quanto mais capacitadas com conhecimentos estiverem, melhores são para os nossos alunos e, portanto, quando eu aposto nestas formações é nesse sentido, talvez tentar compensar essa falta de diploma em gestão e administração, embora não considere que o mesmo seja limitativo. Não existem receitas! E é importante percebermos que temos de estar sempre a aprender, a evoluir (...). **(1:59:40:95)**

E- Como diz João Barroso, Não existem receitas, nem heróis solitários (...) e, portanto, resta-me agradecer mais uma vez toda esta partilha, estes momentos de genuína cumplicidade (...) foram 2h (...) grata por tudo!

D2 – Ora essa, grata igualmente pelo convite, esperando ter correspondido às tuas expetativas. **(2:00:25:67)**

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA C	(diretor escolar 3)
Estrutura	Semiestruturada
Função	Diagnóstico-caracterização
Tema	Perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal
Entrevistadora	Cátia Ferrão da Ponte
Âmbito	Mestrado em Educação – Especialização em Administração Educacional
Entrevistado	Diretora do Agrupamento de Escolas de [REDACTED], Professora [REDACTED]
Local e Data	Entrevista realizada através de plataforma <i>on-line</i> devido à situação pandémica (Covid 19). Foi realizada no dia 13 de abril 2020
Duração	01h16
Objetivo Geral	Conhecer as perceções dos diretores escolares dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal, com enfoque no Decreto-Lei nº 21/2019 de 30 de janeiro.

BLOCO INTRODUTÓRIO

E – Boa tarde professora, no âmbito da realização de mestrado em educação, na especialidade em administração educacional, tal como já tive oportunidade de partilhar consigo, surge a realização desta entrevista, que tem como objetivo geral conhecer as perceções dos diretores escolares dos AE do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal, com particular enfoque no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Quero agradecer-lhe, mais uma vez, ter aceitado o convite para participar nesta entrevista, pedindo-lhe desde já autorização para que a mesma possa ser gravada, facilitando a sua transcrição, e dizer-lhe que estão garantidas as questões de anonimato das respostas do discurso produzido. A entrevista será conduzida através de um guião semiestruturado que tive a oportunidade de lhe remeter, via e-mail, para que pudesse ter conhecimento e familiarizar-se com as questões e tema do estudo. Após a realização deste momento e transcrição da entrevista, enviar-lhe-ei a mesma para que possa fazer alguma alteração que considere pertinente. Peço-lhe ainda que se sinta à vontade para corrigir e/ou reformular alguma informação aquando do momento de resposta ou posteriormente à mesma, sempre que sentir que seja pertinente. (1:01:56)

BLOCO TEMÁTICO A: DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, NO GERAL

E - Assim, o primeiro bloco temático diz respeito à descentralização da educação, no geral e perguntava-lhe, neste contexto, **o que pensa sobre os principais normativos legais que têm transferido competências da administração central para a local, no âmbito da educação?** (1:17:53)

D3 – *De uma forma genérica, a transferência de competências, já vem a acontecer há cerca de 12 anos ... e tem sido marcada pelas sucessivas aproximações que têm sido feitas, de forma diferente, por diferentes Governos, com diferentes enquadramentos ideológicos, havendo sempre um ponto comum que é o de retirar certos custos da administração central, certas responsabilidades diretas que se prendem com a gestão do território e com a gestão de recursos educativos...*, tal como o Decreto-Lei n.º 21/2019 que está muito ligado a estas questões de materiais e recursos (...) mas penso que o que tem faltado aqui, embora os preâmbulos digam sempre que é no sentido de melhorar o sucesso educativo, de melhorar o sucesso escolar (...) são os preâmbulos que existem na Lei de Bases, que existem sempre que é feito um dispositivo legal que promova uma reforma e/ou uma alteração da organização escolar. No caso da descentralização, e nestes últimos normativos acerca deste assunto, *a minha opinião ainda é muito cautelosa, até porque os termos em que este último normativo é apresentado são muito vagos (...)* São muito vagos, têm várias interpretações acerca das autarquias, acerca dos territórios, e neste momento a cautela sobre a apreciação, digamos que é a palavra de ordem! *E também alguma desilusão pela forma como estes normativos têm vindo a ser apresentados, de facto com esta visão muito gestionária de recursos e muito pouco virada para uma visão de projeto.* (3:18:02)

E – *Na sua opinião, quais são os principais motivos que considera suscetíveis de justificar, do ponto de vista das autoridades públicas, o processo de descentralização da educação?* Na sua opinião, o que desencadeia este processo de transferência de competências para as Autarquias, nomeadamente para os municípios? (3:33:99)

D3 – Considero que esta transferência de competências é um processo que não pode ser visto de forma isolada, uma vez que não é só de educação (...) o da educação é aquele que tem mais expressão, até pelo volume de pessoas que abrange, pelo seu impacto financeiro, sendo aquele que é mais falado, o que é interessante... porque quem nos ouvir falar parece que só existe descentralização na educação, e de facto é o que está a acontecer, pela visibilidade que se tem registado (...) no entanto, na minha opinião a descentralização faz parte de um pacote de medidas que tende a aproximar-se da regionalização, que não avançou, mas agora vista de âmbito municipal e, portanto, para mim, uma tendência, um pouco atrasada quando comparada com outros países da Europa. Já houve modelos desta natureza em outros países europeus, alguns deles já estão a avaliar estas medidas e a partir para outras soluções, nós estamos ainda aqui, nesta fase muito inicial (...) talvez porque o pacote da educação à semelhança de outras áreas, nomeadamente segurança social, saúde, é um pacote muito mais sensível, porque ele interfere diretamente com a vida de muitas famílias (...) Agora, a Cátia perguntou-me o que desencadeia, o que está na origem desta transferência de competências? *É no sentido de passar para uma área municipal tudo aquilo que tem muito mais relação com a área social (...)* cada vez mais a educação hoje, não é tanto a educação como se entendia antes, mas *uma educação com uma roupagem de intervenção social cada vez mais forte e essa roupagem de intervenção social tem estado cada vez mais centrada nas autarquias, na gestão do território.* E a educação, como parte integrante dessa resposta social, sendo a educação também uma resposta social, exige, de facto, esta tentativa, que do ponto de vista concetual, eu tenho de concordar com ela, pois *sendo uma resposta social ela tem de estar no terreno, não pode ser gerida através dos Ministério do terreno do paço, como se costumava dizer...* (5:44:93)

E – Podemos assim dizer, na sua opinião, que a transferência de competências para a autarquia tem uma lógica de potencial associada à aproximação do local e à necessidade de cada vez mais a educação ser também uma resposta social?

D3 – Exatamente. *A transferência de competências para a autarquia tem uma lógica de potencial associada à aproximação do local e à necessidade de cada vez mais a educação ser também uma resposta social. De âmbito pedagógico e centrado no ensino e nos alunos...* (5:45:45)

BLOCO TEMÁTICO B: AS PERCEÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA MEDIDA POLÍTICA EM VIGOR (DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO)

E – Entrando agora no bloco inerente às perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências da educação, na sua opinião, quais as principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Quais as mudanças efetivas (reais) que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Consegue identificar as principais mudanças? *Pergunta de reforço (6:19:24)

D3 – Penso que esta questão tem um bocadinho a ver com o que disse anteriormente (...) na medida em que *os modelos jurídico-normativos que vão aparecendo, colocam a comunidade dentro da escola e/ou a escola a par da comunidade (...) e consequentemente maior controlo social, pelo aumento de responsabilidades dadas ao diretor escolar...* o que quer dizer que *cada vez mais a escola está envolvida num pacote social, tomemos como exemplo: o surgimento do Conselho Geral, do Conselho Local de Educação e do Conselho Municipal de Educação, envolvendo a participação da comunidade na escola, são órgãos que levam a que a educação seja efetivamente integrada dentro daquilo a que eu chamo de pacote de intervenção social, no seu contexto educativo, e portanto, há 15 anos que se vem fortalecendo este vetor.* Destaca-se, neste contexto, o CME que na minha opinião, tem uma tónica muito forte naquilo que é a participação da comunidade na vida escolar. No entanto, o problema reside na ausência de cultura de participação em Portugal, isto é, nós ainda não temos esta capacidade de resposta de participação que se exige, uma efetiva aposta de cidadania (...) sendo que *este processo de descentralização da educação só ganha consolidação naquilo que são as suas apostas, quando conseguirmos uma verdadeira participação da comunidade ... até lá vamos fazendo um caminho legal, faltando depois o caminho do social, para que estes normativos possam ter o impacto desejado.* Agora indo para as mudanças mais efetivas acerca do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro... Bem, *analisando o seu preâmbulo constatamos o seguinte: “correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais e tomadas de decisões numa lógica de proximidade” (...)* eu aqui só consigo ver uma verdade, que é na lógica de proximidade (...) porque *um dos meus receios é, de facto, o acentuar das assimetrias locais e não a correção das assimetrias locais.* Sinceramente, pela forma como este processo de descentralização está a ser desenhado, não vejo a correção das assimetrias locais e regionais, porque se corrigirmos as assimetrias dentro do Concelho, que poderá ser uma leitura, vamos criar assimetria entre Concelhos e, portanto, depende muito do nível em que nós observamos (...) e do nível das estruturas concelhias, daquilo que poderão ser as suas propostas de trabalho, organização e investimento e da forma como poderemos ficar dependentes dos seus executivos, do seu exercício democrático eleitoral e das suas sucessivas

governanças, *levando ao perigo, que eu designo, de “fulanização”*. E esta é para mim a grande questão! Até que ponto conseguimos ou podemos conduzir esta questão, porque sabemos que, na maioria das vezes, a nossa cultura política não é a mais saudável, podendo contaminar o nosso sistema partidário e consequentemente a vida comunitária das escolas. Felizmente, e até ao momento, não temos tido esse problema no nosso Concelho, mas podemos vir a ter, assim como, haverá certamente em outros Concelhos, *levando a uma assimetria, facilmente tangível a nível nacional... a educação não pode ser vista como “arena de discussão política” (...) e/ou ainda a uma “politização dos cargos”...* Do meu ponto de vista, a correção da assimetria dentro do próprio Concelho só será possível se houver uma liderança muito forte por parte da gestão municipal da educação, isto é, uma gestão participada (...) se não, vamos continuar a ter o que já tínhamos, com uma única diferença que reside ao nível do local de onde vem o dinheiro (...) e isso para mim não vai fazer qualquer diferença! Outra questão que gostaria de referir é que o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, é ainda muito vago, deixando várias questões em aberto (...) na minha opinião, podemos olhar para ele de duas formas: é vago porque alguém não teve tempo ou capacidade para o tornar mais preciso, e/ou ele é vago para que cada autarquia, município, território possa desenhar a sua estrutura (...) o que nesta última perspetiva, parece-me bem (...). (10:58:50)

E – Professora, identifica vantagens ou desvantagens deste processo de descentralização da educação, em curso? Quais?

D3 – Em traços gerais (...) *a proximidade é a grande vantagem*, pois podemos influenciar mais diretamente as políticas, através dessa proximidade, o que naturalmente também traz potencialidades (...) *sempre numa perspetiva inter e intra concelhia*. Outra vantagem poderá ser termos *algumas áreas de gestão e administração com maior apoio, nomeadamente o apoio jurídico, contabilístico, avaliação interna das estruturas educativas que o município veio ajudar..., ou seja, a descentralização da educação pode efetivamente ser uma oportunidade, desde que seja entendida desta forma, por todos os parceiros e responsáveis educativos da autarquia/município (...) ou então, a descentralização da educação, pode tornar-se apenas um instrumento gestor de fundos*, que gostaria muito que não fosse esse o caminho (...) mas ainda temos, tenho de perceber (...) vamos ver (...). (12:15:66)

E - No que concerne ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, atendendo à sua aplicação a todos os municípios a partir de 2021, o que tem a referir?

D3 – Neste momento já se fala no prolongamento desta data (...) *parece-me ser mais uma estratégia, vamos ver se funciona e como será efetivamente aplicada (...) pois poderá combater ou não algumas desigualdades (...)*.

E- Relativamente ao caminho... *na sua opinião, qual o caminho concetual/tendências/visões que se deseja percorrer com o processo de descentralização da educação? Que tipo de visão reconhece? *Pergunta de reforço (12:42:27)

D3 – Penso que tudo depende daquilo que o município conseguir concertar com os seus parceiros e a sua comunidade educativa (...) hoje em dia, *parece-me que tudo depende de uma boa colaboração existente entre as estruturas, em busca de um bem maior, isto é, podemos percorrer um caminho de qualidade efetiva de ensino, se os fatores favoráveis forem potenciados, se eles prevalecerem, poderá haver de facto melhoria no ensino, por outro lado, se houver a tal “fulanização” ou o aproveitamento político, de que já falei, se a educação entrar no domínio da “arena da disputa política”, não vamos ter grandes melhorias no ensino (...)* mas isto só o futuro dirá, se vamos

conseguir polarizar os diferentes atores para este primeiro caminho, que me parece ser aquele que todos ambicionamos. **(13:34:56)**

E – Esta gestão escolar de qualidade que ambicionamos, na sua opinião estará associada a uma visão gerencialista e neoliberal ou pelo contrário a uma visão cultural e pedagógica? **(13:52:68)**

D3 – Bem (...), *o que eu gostaria era de que a construção deste processo de descentralização da educação fosse feita, não partindo do material, das condições de aplicação prática no terreno, para o projeto, mas pelo contrário, partindo do projeto, para as condições que necessitamos ter no terreno, na implementação desse projeto. Só que infelizmente, na maioria das autarquias deste país, parte-se das questões muito pragmáticas, aquelas que são uma preocupação diária, sem estarem alicerçadas num projeto (...)* e que, na minha opinião, esta situação também acontece, pelo facto de as autarquias/municípios não terem tido o tempo necessário para pensar em todo este processo e na sua aplicação (...). *Tinha sido fundamental termos tido mais tempo para pensar nisto tudo, para que as escolas, em colaboração com a autarquia/município desenhassem um PEL/ Concelhio e que em função desse PEL, fosse estruturada a rede educativa, e só depois pensar quais as valências que devem estar sob a alçada da autarquia e quais as valências que a escola pode assumir (...)* quais são aquelas que do ponto de vista da eficiência e da eficácia podem ser geridas diretamente pela autarquia (...) só que nada disto foi feito! mais uma vez, parece-me que a pressa não foi boa conselheira! nunca foi e penso que nunca virá a ser! Infelizmente isto está a ser feito ao contrário, e, portanto, criam-se áreas cinzentas tanto para nós, como para a autarquia/município, tornando muito difícil a construção do PEL com uma visão social, virada para as questões mais culturais e pedagógicas, que ambicionamos (...) até porque, como todos sabemos, quando os projetos nascem ao contrário, estabelecem-se procedimentos que na esmagadora maioria condicionam ou dificultam a viragem do pensamento e consequentemente criam-se vícios difíceis de contornar, daí esta visão de construção de PEL/Concelhio, estar tão distante. **(16:18:16)**

BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ÊNFASE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA)

E – **Vamos entrar num outro bloco temático que tem a ver com os efeitos do processo de descentralização da educação com especial ênfase no trabalho do diretor escolar, a sua ação e dinâmica da escola. E (...), o primeiro grande objetivo específico deste bloco é conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Pergunto-lhe, na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação tem consolidado a construção de um Projeto Educativo Local (PEL)? (16:50:96)

D3 – Não. *Ainda não estamos a conseguir (...)* Neste momento a nossa preocupação é com os materiais de apoio logístico, água, luz, almoços, recursos materiais – logísticas associadas ao dia-a-dia de uma escola (...) lá está, iniciamos a construção da casa ao contrário (...) numa construção de pirâmide invertida, tal como já referi anteriormente. **(17:14:31)**

E – *E na sua escola, temos uma escola mais democrática? *Pergunta de reforço

D3 – Com o processo de descentralização? Não!

E – Como é que o processo de descentralização da educação pode potenciar o papel de mediador do diretor escolar? (17:36:40)

D3 – Digamos que a nossa fatia de influência, de regulador e mediador social, não me parece, pelo menos para já e na prática, pragmaticamente, que se tenha alterado. Não sinto que haja alteração. *O que existe é um conhecimento maior acerca do funcionamento das escolas, onde a autarquia/município começam a perceber alguns modos operacionais do seu funcionamento diário, e, neste caso, o diretor é um mediador importante, porque consegue estabelecer essas pontes (...) agora as outras pontes (...), as mais importantes, que têm a ver com a decisão, ainda não existem! Sendo ainda importante estabelecer “outras pontes” (...) as que considero mais importantes e que têm a ver com a tomada de decisões conjuntas! A verdadeira essência desta mediação vem de um propósito que ainda não conseguimos contruir em conjunto, e isto depende da construção que o município venha e queira fazer (...) existem outros municípios que já conseguiram ultrapassar a barreira do dia-a-dia, das questões mais pragmáticas e que já se encontram noutro nível de pensamento, de maturidade superior, talvez porque já tivessem passado por outras experiências, associado à transferência de competências, tais como o Programa Aproximar Educação (PAE), entre outros (...) ainda precisamos de crescer para lá chegar (...).* (19:34:66)

E – Quais as medidas políticas implementadas pelo ME de aproximação da escola ao território educativo (municípios)? Que balanço faz da implementação destas medidas? *Que medidas concretas (recursos e serviços) têm vindo a ser implementadas nas escolas públicas em busca de eficácia e eficiência? * Pergunta de reforço (19:57:02)

D3 – Eu penso que um dos motivos deste processo de descentralização da educação é a redução de custos. Os pacotes financeiros ficam fechados com a autarquia/município e o Estado sabe exatamente a quantia que vai gastar, sabe exatamente o seu orçamento! Sendo da responsabilidade de autarquia/município tudo o que gastar fora desse orçamento. Do ponto de vista daquilo que são as contas públicas, e respetiva justificação, fica tudo muito mais fácil (...) e depois sabem que existe o município que está no terreno para colmatar eventuais falhas que possam existir. *E aqui, podemos dar o exemplo, da constituição dos AE, que parece ser uma boa medida, de aproximação a vários níveis, reforçando os aspetos da redução de custos.* Por outro lado, sabemos, igualmente, que existem certos tipos de consumo, de contratualizações, que numa escala maior, se operacionalizam com maior rentabilização/ganhos, e isso também pode ser uma mais-valia para todos, podendo haver angariação de fundos para outras necessidades/áreas. *E talvez, neste ponto de vista, se ganhe em termos de eficácia dos serviços e eficiência de recursos (...) quanto a medidas concretas que têm vindo a ser implementadas nas escolas, ainda não consigo dizer mais nada que não seja a tentativa de todos percebermos como irão ser implementadas as principais linhas orientadoras do projeto de orçamento para 2020!*

E – *Qual a influência que a política educativa local tem nas mudanças internas, nomeadamente na construção de currículos e (novos) modelos pedagógicos? * Pergunta de reforço (23:13:38)

D3 – Temos de ir com calma (...) pois podemos estar a falar antes do tempo, e isto porquê? Porque efetivamente ainda não sentimos a verdadeira descentralização, aqui no nosso Concelho (...) aquilo que sentimos é que

alguém, pelo menos por agora, nos paga a água, a luz e nos fornece alguns produtos, etc. (...) estamos na fase de adaptação, em que um diretor fala das suas necessidades e o outro discute a distribuição de produtos (...) estamos na fase da mercearia (...) ainda não estamos a discutir educação! E como tal a minha resposta a essa pergunta tem de ficar para mais tarde! *Neste momento terei de responder, ainda não, a política educativa ainda não produz mudanças internas nas escolas, pelo menos na minha escola, não!*

E – Quais os efeitos da criação de unidades de ensino de grande dimensão na gestão diária das escolas?

* Considera que a constituição dos AE como medida política criada pelo ME, fez aproximar a escola ao território educativo e consequentemente aos municípios? *Pergunta de reforço (24:21:30)

D3 – *A agregação de agrupamentos condiciona e dificulta a gestão e administração diária das escolas (...) porque terão forçadamente de funcionar à distância, dificultando a relação de proximidade, de liderança, de afeto e de aspetos de índole emocional, relações fundamentais no sucesso de qualquer organização.* Mas estamos a falar da constituição de AE ou de Agregação de Agrupamentos?

E – Fale-me do que pensa, a sua opinião, em relação a uma e outra medida (...).

D3 – *Em relação à constituição de AE, parece-me que foi uma boa medida, de aproximação a vários níveis (...). Já não posso dizer o mesmo das agregações de agrupamentos, tal como temos no nosso Concelho, com o AE [REDACTED], que é uma medida completamente descontextualizada (...) aqui estamos a falar concretamente de uma gestão e administração de tipo burocrática.... implementada essencialmente para a eficácia e eficiência da gestão escolar... onde só a redução de custo determina! Hoje em dia as organizações e a suas lideranças têm que ter uma relação de alguma proximidade e de algum afeto, as relações emocionais são tão importantes quanto as relações diretivas (...) e as suas estruturas intermédias também têm de estar a funcionar, para que seja possível a construção dos tão desejados modelos pedagógicos ajustados à realidade e adaptados ao perfil dos nossos alunos e, nisso os AE vieram ajudar (...) num agrupamento que tem uma dispersão geográfica enorme, mais de 40 km, por exemplo, torna-se difícil fazer a sua gestão (...) e eu percebo os contornos económicos, mas podem haver soluções mistas que nunca foram procuradas, porque temos sempre muito medo de encontrar soluções variáveis, porque temos sempre muito medo daquilo que o vizinho pode dizer e/ou pensar (...), nós confundimos muitas vezes igualdade com equidade, com justiça (...) tratar de todos da mesma forma não é propiciar justiça a todos da mesma forma, porque para situações diferentes, nós teríamos que obrigatoriamente encontrar soluções diferentes (...) e este modelo da descentralização abre as portas para que isso aconteça, para que cada autarquia, município, com os seus cidadãos, com os seus pares, com os seus parceiros, possa construir respostas adaptadas ao seu território educativo (...) e isto seria ótimo! Por fim, considero que os AE e os mega agrupamentos, são medidas que vieram impulsionar o processo de descentralização da educação, numa lógica de alteração do papel tradicional do Estado e consequentemente alterar as nossas ações com reforço a uma maior proximidade nas relações que passamos a estabelecer com o município e outros agentes educativos.*

E – *Qual o grau de envolvimento dos AE na construção dos novos modelos pedagógicos? *Pergunta de reforço (26:12:37)

D3 – *A construção de um PE comum e transversal a todos os ciclos/níveis de ensino, faz com que todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos se conheçam e se envolvam na construção de objetivos comuns, facilitando a mudança e as adaptações necessárias a cada ciclo e/ou escola. Penso que esta medida veio de alguma forma criar mais proximidade entre todos, articulando de forma concertada ideias e projetos para o AE.*

E –No âmbito do processo de descentralização da educação, qual deverá ser o papel do Estado e da administração central? *Deverá o Estado delegar todas as suas competências na esfera local (municípios)? Porquê? *Pergunta de reforço **(26:30:23)**

D3 – Tal como eu já referi, considero que o Decreto-Lei n.º 21/2019, pode gerar alguns perigos, nomeadamente na criação de assimetrias locais/municipais e até regionais (...) e por isso, *não posso considerar benéfico que sejam dadas mais competências ao município e/ou que o Estado delegue todas as suas competências na esfera local.* Aliás aquilo que eu defendo é completamente o oposto, mas falaremos mais à frente (...) *porque podemos ter aqui a questão da “fulanização”, que eu já referi (...) ninguém nos diz que amanhã não chega um executivo que por uma razão qualquer política (por exemplo uma crise como a que estamos atualmente a viver) permita que haja o aproveitamento de um partido com ideias completamente autoritárias acerca da educação, que ganha as eleições, sem discutir, nem envolver ninguém, ou seja, os órgãos funcionam, mas a postura em relação à educação é completamente centralizadora, e isso é um perigo que nós não podemos correr. Ah, mas pode-me dizer, que esta situação no Governo Central também pode acontecer (...) termos um Governo eleito com este tipo de visão (...) é verdade! No entanto, durante todos estes anos de democracia, e eu já tenho muitos anos de gestão, há uma coisa que nós diretores temos sempre presente (...) por muitos normativos, circulares, Decretos-Leis, despachos, portarias que venham a ser publicados, existe sempre uma margem de liberdade, de leitura, de aplicação que os diretores conseguem ter em relação àquilo que é a intenção do legislador, que não está totalmente expressa e/ou definida, a partir da qual os diretores conseguem ir gerindo a sua escola. Na proximidade, por exemplo, de municípios com apenas um AE, a aplicação desta medida (transferir todas as competências para o município) seria quase como uma “asfixia total” daquilo que seria a autonomia da escola, havendo situações que seriam muito constrangedoras (...). Outra questão, prende-se com a área financeira, porque a autonomia pedagógica e curricular que vem no Decreto-Lei n.º 21/2019, não é independente dos recursos financeiros (...) não podemos estar a pedir constantemente à autarquia dinheiro para os nossos gastos (...) até porque a autarquia, devido às suas questões contabilísticas, nos pode limitar em algumas escolhas, apostas (...) e, portanto, mesmo em termos financeiros, as escolas têm de continuar a ter alguma capacidade financeira própria para alimentar alguns dos seus projetos, no tempo e no espaço que lhes é propício, nomeadamente quando estamos com projetos europeus com *timings* próprios em que não podemos estar dependentes de procedimentos de concursos públicos, que na autarquia leva meses e que nós em pequena escala podemos resolver (...) tem de haver o tal equilíbrio, em passarmos para a autarquia aquilo que é rentável, em termos económicos, mas que as escolas não fiquem sem essa “almofada” financeira, porque sem alguma autonomia financeira, não há autonomia pedagógica e curricular.* **(30:06:60)**

E- *No que concerne ao apetrechamento das escolas e encargos com o pessoal não docente, como deveriam ser implementados os princípios de subsidiariedade? * Pergunta de reforço **(30:27:54)**

D3- *Na minha opinião, estes princípios de subsidiariedade nunca deveriam ser implementados de igual forma (...) porque as escolas não são todas iguais!* Vejamos, existem escolas que surgem com o parque escolar, todas novinhas, existem escolas sem parque escolar, a cair aos bocados e outras escolas que ainda estão a meio gás (...) e, obviamente, para nós conseguirmos tratar aquilo que é desigual, de forma desigual, dando mais a quem mais precisa, só respeitando os princípios de equidade e a justiça social, que na minha opinião só se conseguem garantir respeitando o princípio de que as escolas são todas únicas. Se quisermos comparar, também não são atribuídos os mesmos apoios a quem tem o escalão 4 do IRS e a quem tem o rendimento mínimo garantido (...) e, portanto, essa questão de se dar por igual, não deve ser assumida dessa forma, ou seja, deve-se respeitar as reais necessidades das escolas, atendendo, inclusive, ao princípio da autonomia local. Mas isto, na minha opinião, só se vai conseguir fazer quando todos estivermos no mesmo patamar de projetos comuns para o Concelho (...) trabalho que ainda temos de fazer, uma vez que começamos ao contrário. É por isso que toda a gente discute que quer ter os apoios exatamente iguais, com “rácios” matemáticos exatamente iguais, porque não se entende, ainda, que existe um projeto comum, a ser conseguido com a participação de todos (...). Ainda no outro dia tive a oportunidade de partilhar com a Cátia o e-mail que recebi de um colega de *Manchester*, que vem a propósito deste assunto (...) em que eles passaram de um sistema de gestão municipal para um sistema de gestão totalmente de consórcio de escola, isto é, as escolas uniram-se num consórcio, delinearam um projeto comum, estabeleceram uma matriz curricular bastante homogênea em termos daquilo que pretendem fazer, das metodologias de trabalho a adotar e aplicar, etc. e recebem diretamente todo o orçamento de Estado (...). É o consórcio de escolas, que por acaso é dirigido por esta escola, deste diretor que estou a falar em particular, que me contactou, um consórcio fortíssimo, em que, por exemplo, em reunião, eles é que decidem qual a escola que vai ter obras, qual é a escola que vai precisar de determinado apetrechamento, qual é a escola que vai precisar disto ou daquilo... são eles que decidem e que pagam, mas têm uma equipa para isso (...) pagam os transportes escolares, pagam a alimentação e tratam de tudo, fazem a gestão de transportes, de alimentação, de apoios sociais, de equipamentos, edifícios (...) obviamente o município também está lá representado, mas ao contrário daqui, isto é, lá é o município que se faz representar e não o contrário (...). E ainda a propósito das agregações de agrupamentos, deixe-me partilhar também que nós aqui fizemos a agregação de agrupamentos só com um diretor, lá, eles fazem agregação de várias escolas, mas mantendo todos os diretores como órgãos pedagógicos, que depois se reúnem, neste órgão de decisão coletiva, em função de um projeto comum, e têm equipas de autoavaliação comuns, de gestão financeira comuns, de gestão informática comuns e de gestão curricular comuns (...) e todos ganham com isso! Mas esta maturidade de trabalho, ainda está longe, aqui em Portugal e particularmente no nosso Concelho, talvez daqui a uns anos possamos estar a este nível (...) também eles tiveram de passar pela parte da gestão autárquica, a que estamos atualmente a vivenciar (...). (34:10:66)

E – *Quais as áreas específicas onde reconhece e identifica efetivas transferências de competências, tanto para os municípios como para as escolas? * Pergunta de reforço

D3 – Pois (...), *ainda temos um longo caminho a percorrer (...), porque as transferências de competências conhecidas ficam muito aquém das reais necessidades das escolas e têm sido sempre à volta do mesmo, isto é, transferências ao nível de instalações, materiais, alimentação, limpeza (...) muitas das vezes, transferidas de forma desarticulada e avulsa com o processo de descentralização pretendido.*

E – *Em relação às questões pedagógicas, têm existido mecanismos de articulação entre ME, as escolas e o município? *Pergunta de reforço

D3 – Efetivamente já fui respondendo (...) a pirâmide está invertida e estamos muito longe de chegar às questões pedagógicas da escola. Estamos na fase de resolução imediata da logística inerente aos materiais necessários do dia a dia das escolas (limpeza, janelas, refeições, estores, mesas e cadeiras) (...).

E – Passando à próxima questão, o segundo grande objetivo específico deste bloco temático é conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar). Assim, no que respeita às suas tarefas e responsabilidades, atendendo aos recentes normativos e ao último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro), pergunto-lhe, **qual o papel/conceção que reconhece no desempenho das suas funções diárias?**

D3 – Peço desculpa interromper (...), mas esta questão era melhor ser colocada aos meus colegas (...) risos (...).

E- Poderá ser outro caminho a considerar futuramente, mas hoje, quero que a professora, enquanto diretora de escola, possa fazer esta reflexão (...) Para ajudar a responder à questão, coloco-lhe a seguinte tipologia de diretores: Um papel burocrata, estatal e administrativo - como representante do Estado “ (...) executante e vigilante do cumprimento de normas (...)”; Um papel corporativo, profissional e pedagógico - “... *primus inter pares* ...” que representa os interesses pedagógicos e profissionais dos professores; Um papel gerencialista - “... o gestor de uma empresa...” e um papel político-social - como um “... negociador mediador entre lógicas de interesses...” Em qual destes papéis/conceções se revê, ou será que se revê em cada um deles? **(35:54:66)**

D3 – *Eu penso que hoje em dia ninguém consegue assumir estas funções de direção sem ter um pouco destas quatro conceções/papéis presentes (...) mal seria, acho eu! ... agora... a maioria das vezes vamo-nos aproximando do papel gerencialista e político-social e nos afastando do *primus inter pares*, até pela ligação que começamos a ter com o município, reforçando o nosso papel de mediadores locais (...)* Eu não posso nunca esquecer e conhecer o enquadramento legal, porque isso implicaria haver, um dia destes, alguma desgraça iminente (...) risos (...) e, portanto, temos de procurar continuar a trabalhar dentro dos normativos legais principais, fazendo a sua leitura e interpretação com muito bom senso. E quando eu falo em bom senso é no sentido de gerir com contas certas, tentando que esta gestão propicie aos meus professores, aos meus funcionários e aos meus pais as melhores condições de trabalho possíveis (...) quer pelos alunos, quer pelos professores, quer pelos funcionários (...) e, portanto, *este papel mais burocrata, estatal e administrativo - como representante do Estado “... executante e vigilante do cumprimento de normas...” tem de estar sempre presente! Sobre a conceção que se baseia no corporativismo, que é algo que considero muito interessante*, até porque existe aquela versão que é “o diretor que governa pela sala de professores”, “o ambiente da sala de professores é que determina” (...) que é algo que acontece em algumas situações e em algumas escolas, no entanto, eu ao longo da minha vida, embora as questões do corporativismo sejam algo aliciantes, até porque nós não conseguimos pensar fora daquilo que somos, e nós somos, efetivamente, professores na sua essência, considero que somos todos funcionários públicos e nós sabemos que seremos mais bem sucedidos se o mundo que construirmos estiver melhor construído, for mais funcional e tiver menos problemas e, portanto, *como Entidade educadora e*

formadora, que considero que a escola seja, as questões do corporativismo, na maioria das vezes, prejudicam a tomada de decisões (...) e essa é uma enorme dificuldade que nós temos, a tomada de decisão! O que é que me leva a decidir daquela forma? e em detrimento de outra? Obviamente que eu me integraria muito mais naquela quarta conceção, de um papel político-social - como um "... negociador mediador entre lógicas de interesses..." porque nós como decisores, temos de ter em conta o contexto em que essa decisão vai ter impacto, que custos é que essa decisão traz, e a longo prazo quais são os efeitos que essa decisão vai ter, pois muitas vezes decide-se para amanhã, não se decide para o futuro e eu discuto muito com a minha equipa de direção, conselho pedagógico, equipa de coordenadores, diretores de turma, porque considero que a tomada de decisão é determinante, e deve ser feita em detrimento de interesses e de inseguranças (...) e nisso a descentralização pode ajudar, porque nos traz mais proximidade da autarquia e de outros diretores, onde podemos exercer uma gestão partilhada... e por isso é preciso conhecer muito bem o enquadramento legal (...) que serve o interesse de todos os grupos que estão sob a nossa responsabilidade e em particular dos alunos que são o fim último da escola, uma vez que nós não existíamos sem eles, dizendo ainda que daqui a uns anos, são os nossos alunos, os potenciais decisores (...) e decidir com os olhos no futuro e tendo em atenção os recursos que temos e ser criativos, fazer leitura daquilo que se passa no mundo, estarmos atentos às novidades ao nível das ciências da educação, entre outros, de forma a que estejamos o mais preparados possível para corresponder ao futuro, porque se decidirmos só em função da realidade presente sem avaliar o futuro, são decisões curtas e que na maioria das vezes, hipotecam o futuro. (41:26:44)

E – Como tem evoluído a representação do papel do diretor escolar ao longo do tempo? Dê exemplos.

D3 – *Penso que todos os dias temos de nos adaptar ao mundo e à sua globalização, ao perfil dos alunos e às expectativas que todos criamos no cumprimento dos nossos objetivos diários e de futuro (...) e, portanto, temos de nos ir adaptando às mudanças e o nosso papel não é exceção... nós diretores, tivemos obviamente que passar por estes papéis ao longo da nossa vida, no desempenho destas funções.* (41:38:15)

E – No que concerne ao trabalho quotidiano desenvolvido pelo diretor escolar e às suas ações, sente que houve a reconfiguração do seu papel, Porquê? Quais as principais mudanças que ocorreram nas políticas públicas educativas que fizeram mudar a sua ação?

D3 – *Neste momento o que sinto é uma necessidade de reajustar trabalho (...) uma vez que tenho mais trabalho agora, com este processo de descentralização, em curso, do que tinha antes. E isto acontece porque estamos numa fase muito inicial de adaptação a procedimentos que ainda estão muito longe das reais necessidades da escola, tal como já disse anteriormente (...) continua a existir muito trabalho burocrático, que acresce com este processo de transferência de competências (...) pois existem ainda mais plataformas, problema que os nossos decisores não estão a resolver (...) ainda hoje nos apareceu mais uma plataforma, só da DGEstE temos umas 10 plataformas diferentes (...) hoje estamos num mundo globalizado, onde a comunicação é talvez o bem mais valioso, tornando-se numa área de investimento futuro muito grande, a posse, a recolha e o tratamento da informação, de uma forma consequente e rigorosa, irá certamente trazer inúmeras vantagens, isto se compararmos com Instituições/organizações que não o fazem ou não conseguem fazer este tratamento de informação. É com esta perceção/visão que vêm as pessoas que estão a sair das faculdades e a entrar na*

administração pública e nos órgãos de administração do Estado, trazem esta mensagem com eles, assistindo-se, desta forma, ao ajustamento/reajustamento das Entidades/organizações, de forma a terem plataformas para recolherem e terem a informação, porque essa informação, hoje, é o que faz a sua sobrevivência e eficácia (...) *estamos efetivamente num mundo de informação e de recolha de informação digital. Por isso, precisamos de ter a coragem e a frontalidade para dizermos que precisamos de mais funcionários para tratar desta informação* (...) eu com os funcionários que tenho e com os elementos da direção atuais já não consigo, em tempo útil, dar resposta ao que nos é solicitado, e se calhar teremos de repensar tudo isto. Até porque as plataformas não se alimentam sozinhas, e o problema da balcanização ministerial persiste (...) *as plataformas são inúmeras e a loucura é total! De registar ainda a falta de concertação entre os diferentes organismos do ME que solicitam a recolha de informação através das plataformas, posso-lhe dizer que é grave no mesmo organismo educativo, solicitarem-nos informações sobre um determinado público-alvo, com determinados campos e a seguir pedirem para esse mesmo público-alvo, informações com campos completamente diferentes, não utilizando a informação que é comum e que já tinha sido solicitada/enviada na outra plataforma (...) e portanto, enquanto assim for, os recursos humanos nunca serão suficientes (...).* (45:42:59)

E – A minha próxima pergunta tem a ver com o trabalho no dia a dia do diretor escolar, quais os efeitos do aumento de competências transferidas no desempenho do seu cargo? Dê exemplos. *O trabalho mais burocrático (administrativo) influencia o seu quotidiano? * Pergunta de reforço... No entanto, penso que já me respondeu a esta questão na pergunta anterior (...).

D3 – Sim (...) tal como já referi (...) *as plataformas são um bom exemplo disso (...) também as inúmeras tarefas que temos de desempenhar, principalmente de âmbito administrativo, impõem-se e deixam muito pouco tempo para as questões pedagógicas e as de carácter decisório, tão determinantes.*

E –*O processo de descentralização da educação é potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões de carater pedagógico? * Pergunta de Reforço

D3 - Neste momento ainda não. *Ainda estamos longe (...) tal como tenho vindo a referenciar. E o seu sucesso vai depender de todos os envolvidos e do grau de pensamento e maturidade com que definem as metas na área da educação local e nacional.* (46:55:36)

E - Como é que o processo de descentralização da educação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, influencia os processos de tomada de decisão do diretor escolar?

D3 – *Eu mais do que o poder da decisão, falaria da qualidade da decisão. Porque é na qualidade da decisão que ela é reconhecida e se impõe naturalmente.* Muitas vezes, podemos ficar com a ilusão de que mandamos, porque efetivamente damos muitas ordens, mas o facto de darmos muitas ordens não é sinónimo de que tudo esteja a decorrer conforme pensado e suposto (...) *isto da tomada de decisão não é fácil, muitas vezes as decisões que temos de tomar não são aquelas que os professores querem ouvir e/ou receber. É um processo que também pode fragilizar o diretor e/ou qualquer decisor, e aqui a gestão unipessoal vem limitar a tomada de decisão... por isso acredito ser necessário, em todas as tomadas de decisão, haver partilha na explicação do porquê dessa tomada de decisão, decidiu-se assim, porquê? ... o tipo de cultura colaborativa e a gestão unipessoal do diretor, com lideranças fortes e partilhadas, são determinantes (...).* Com objetivos claros, sem precipitação e sem ser uma tomada de

decisão para o momento, mas a pensar no futuro (...). Penso ser o melhor caminho para a legitimação da tomada de decisão e respetivo reconhecimento (...). E como é que percebemos que estamos num bom caminho? todos os dias envio mensagens para o meu “povo”, como carinhosamente chamo aos meus professores, e recebo bastantes *feedbacks* de incentivo, de conforto, de encorajamento (...) segue em frente, estamos contigo! (...) *penso que estas mensagens, de alguma forma manifestam reconhecimento, valorizam o meu trabalho e legitimam a minha função, enquanto diretora.* (49:06:13)

E - *Em que áreas de intervenção/transferidas considera que o diretor manteve, ganhou ou perdeu poder de decisão? * Pergunta de reforço

D3 - *Não considero que o processo de descentralização da educação tenha trazido mais poder de decisão para a escolas e para o diretor (...), nem para o município (...) o que tem de existir, entre todos, é uma enorme capacidade para nos aproximarmos na construção de um PEL/Concelhio, que seja forte, sustentando a nossa capacidade de argumentação e consequentes tomadas de decisão, em prol da educação, das crianças e jovens. São estas atitudes/pensamentos concertados que irão contribuir para que o ME nos possa ir ouvindo, analisando e refletindo, aproximando-o da nossa realidade local. E é claro que com este caminho, vamos certamente ganhar poder de decisão.*

E - Em relação ao grau de proximidade da sua ação com o ME, seus pares e alunos, para onde tende a sua posição e ação? Porquê? (49:23:65)

D3 - *Depende das situações. Não consigo afirmar-me num único sentido (...).* Por exemplo, já houve situações em que os meus pares fizeram greve e eu não fiz porque achei que era um disparate, porque às vezes são aproveitamentos políticos, mas também já houve situações em que eu desci a avenida da liberdade com bandeiras na mão, como forma de reivindicação das tomadas de decisão da tutela. *E aqui remeto para o que já falei acerca da tomada de decisão, isto porque poderá condicionar o grau de proximidade da minha ação, entendido, obviamente pelos outros. Portanto, estarei sempre próxima do ME, meus pares e alunos em função dos objetivos que juntos vamos traçando.* (50:42:54)

E - Como é que o processo de descentralização em curso influencia o reconhecimento ao seu trabalho? (51:02:81)

D3 - Cátia (...) estamos a começar (...) isto não valorizou, nem esvaziou (...) de momento só complicou! E complexificou (...) porque estamos na fase de resolução de “*probleminhas*” (...). Agora, eu não sou uma pessoa que fique calada, intervenho sempre que considero importante e determinante em todas as reuniões que participo (...) e, o Decreto-Lei n.º 21/2019, dá espaço para que haja conversa, para que haja intervenção por parte dos diretores, não nos afastando do nosso trabalho e do nosso reconhecimento (...) agora tem de haver vontade e sabedoria para o fazer! Por isso, eu não relaciono a descentralização com a perda de reconhecimento, nem de esvaziamento profissional (...) penso que também existe aqui uma questão fundamental que tem a ver com a liderança (...). (52:35:36)

E - Sim (...) falaremos de liderança já a seguir (...) agora vamos falar um pouco de autonomia, **vamos passar ao terceiro grande objetivo específico deste bloco temático, conhecer os efeitos do processo de**

descentralização da educação, no âmbito da autonomia das escolas e da avaliação - prestação de contas... e pergunto-lhe, **que relação considera existir entre o processo em curso, de descentralização da educação, e a autonomia da escola. Como?** *De que tipo de autonomia estamos a falar e como se difunde? Justifique. * Pergunta de reforço (52:53:46)

D3 – Bem (...) penso que estas questões estão todas interligadas, onde se incluem também as questões no âmbito da autonomia. *Considero que o processo de descentralização da educação poderá trazer mais autonomia às escolas, mas não nesta fase, em que nos encontramos. E os exemplos são vários (...) e temos vindo, ao longo desta entrevista, a falar sobre eles (...) estamos numa fase inicial em que se discute e tenta-se resolver problemas do dia-a-dia, coisas de terreno, altamente operacionais, tais como: instalações, limpeza, alimentação (...) deixando a construção do PEL/Concelhio para o futuro.* A autonomia das escolas, no âmbito da descentralização, nasce ao contrário, com a pirâmide invertida e, portanto, *as escolas vão continuando a gerir a sua autonomia, através do Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho e de outros normativos que, entretanto, podem recorrer, aguardando que o caminho, que agora se inicia com a descentralização da educação, possa efetivamente ser mais um veículo de transmissão de mais e melhor autonomia para a escolas.* (53:09:46)

E- Quais os efeitos que o aumento da autonomia às escolas, no âmbito do processo de descentralização da educação, pode acarretar para as escolas e para os alunos? Consegue exemplificar? (53:25:45)

D3 – Sim. E já falei acerca disso, quando referi *as questões da “fulanização”, do “corporativismo”, da necessidade de as escolas serem vistas, todas, de forma diferente, e, portanto, os seus recursos e desempenhos terem de contemplar estas questões, não podendo, nunca, confundir igualdade com equidade (...) porque isso iria certamente agravar o problema das desigualdades na educação (...).* (53:98:14)

E –Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no seu trabalho quotidiano?

D3 – *Penso que a prestação de contas sempre existiu e não a podemos associar à descentralização (...). Com a globalização, esta questão, começou-se a sentir mais e a exigir-se ao milímetro e ao minuto a recolha de toda a informação, muitas vezes sem saber o que fazer com essa informação (...). Estamos na Era/Modelo de querer saber tudo, ter tudo na mão! Ter o controlo das existências, ter o controlo dos ativos, que é o que estamos a fazer neste momento com este processo de descentralização, que na minha opinião não é prestação de contas, porque para mim prestar contas implica uma situação mais declarativa e justificativa, de avaliação de decisões tomadas e resultados alcançados, coisa que não existe atualmente com este processo de descentralização.* (55:53:96)

E - *Adaptou o seu trabalho à sobrecarga de tarefas e responsabilidades que assume atualmente? Delegou tarefas? Que tipo de tarefas passou (agora) a ter que realizar para “prestar contas”? Foi sempre assim? *
Perguntas de reforço

D3- *Torna-se inevitável não delegar tarefas. É fundamental ter uma boa equipa de direção e boas equipas de liderança intermédias.*

E- *A que órgãos do ME tem efetivamente de “prestar contas”? quais os mecanismos de controlo existentes? Como ajustou a sua ação a esses mecanismos de controlo? * Pergunta de reforço

D3 – *Quando falamos de prestação de contas referimo-nos ao preenchimento obrigatório de plataformas da DGEEC; da DGE; da DGEstE; da DGAE; do IGeFE; da ESPAP que recorrentemente nos solicitam dados de controlo, para além das intervenções inspetivas regulares da IGEC (...) no entanto, começamos a ter de prestar contas também ao município, nomeadamente, na gestão diária de serviço do pessoal não docente e apresentação de resultados e monitorização de práticas pedagógicas...* Para além do ME, respondemos ainda ao Tribunal de Contas, DGAEP, Ministério das Finanças e Segurança social. Não seremos a casa mais vigiada do país, mas seguramente das que presta mais informação colateral.

E- E sobre liderança (...) (pausa) (...) **passando ao último objetivo específico deste bloco temático, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da liderança...** Na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação influencia a liderança na escola? **Consegue exemplificar?** *Que tipo de liderança é que identifica atualmente nas escolas públicas, tendo em conta o modelo de gestão unipessoal do diretor escolar? Consegue identificar duas ou três características que considere fundamentais na figura do diretor? E como poderão ser trabalhadas? *Perguntas de reforço **(56:24:27)**

D3 – Bem estamos em 2020 (...) num modelo de sociedade globalizado, mediatizado, fragmentado e altamente complexo (...) a complexidade das organizações é algo com que nós nos deparamos cada vez mais. E são nestas situações em particular, que as lideranças fazem a diferença! Porque quando tratamos de problemas simples e/ou de organizações simples, qualquer um que saiba fazer contas simples, dar umas ordens, distribuir uns horários, manter os pagamentos em dia e dentro dos prazos (...) se calhar, qualquer comum mortal com alguma capacidade cerebral atualizada, consegue desempenhar (...) *o problema, hoje em dia, é nós estarmos inseridos em organizações complexas, tendo de lidar com múltiplos parceiros, múltiplas expetativas (daquilo que são os nossos intervenientes mais diretos), pais, alunos, famílias, instituições, colegas, funcionários (...)* e gerir todas essas expetativas e a complexidade das várias solicitações, a vários níveis, conseguindo que uma determinada comunidade caminhe num determinado sentido, evitando a tal “balcanização”, muito atrativa para que cada um se consiga refugiar no seu campo de segurança. Este é o desafio! *E este processo de descentralização, para os municípios, é um enorme desafio, porque implica gerir um território e um PEL/Concelhio... se compararmos com aquilo que já é a gestão de um AE, com todas estas complexidades, não podendo esquecer, também, os aspetos sociais, financeiros, psicológicos, curriculares, objetivos/metast, sucesso educativo, docentes (...)* a liderança é determinante (...). A não ser que se faça gestão, porque liderança e gestão são coisas completamente distintas! E nós só vamos conseguir ter resultados e ter alguma coisa de novo, que acrescente, algo inovador, criativo, quando conseguirmos gerir consenso entre todas as partes envolvidas e isso só é exequível com liderança (...). Falava-me ainda, o que penso serem as características de um diretor líder? *Ser inspirador, pragmático e ser também coerente, objetivo nas suas mensagens e decisões. Destaco ainda a resiliência e a confiança nos outros e em si próprio, principalmente na tomada de decisões, que quer queiramos, quer não, é sempre uma responsabilidade atribuída ao diretor, que leva, por vezes a um caminho muito solitário.* **(1:02:32)**

E – *A última pergunta tem a ver com a formação. Na sua opinião, as questões inerentes à formação do diretor escolar, agora com obrigatoriedade recente na área da administração e gestão escolar, são fundamentais para

o exercício das funções de um diretor? Priorize 3 necessidades de formação que sente serem fundamentais. *

Pergunta de Reforço **(1:04:15)**

D3 – Em relação à formação (...) quando fui fazer a minha primeira formação em administração escolar na segunda metade dos anos 90, tínhamos uma série de módulos na área da administração, várias componentes, com várias horas (...), no entanto achei que aquilo não era suficiente, nesta altura já estava na direção, mas ainda sem exercer as funções de diretora. Entretanto em 95 assumi as funções de presidente do conselho executivo e em 99 fui frequentar o mestrado em administração escolar, nesta altura já tinha 3 anos como membro integrante de uma direção e já tinha 4/5 anos como presidente do conselho executivo e, portanto, a minha relação com a formação foi muito diferente de outros colegas que ainda não tinham tido a oportunidade de passar por cargos de gestão (...) e isto para lhe dizer o quê? Que as duas dinâmicas são essenciais, isto é, *não chega tirar-se um curso em administração para ficarmos com a perspetiva do que é ser diretor (de uma forma mais ou menos consolidada), mas também não chega, pensarmos que temos atributos pessoais que nos possam conduzir ao sucesso no desempenho de funções enquanto diretor, não sei se me consigo fazer entender? Agora, para mim, o mais importante é o perfil, em detrimento dos conteúdos técnicos (...) isto, porque, os conteúdos técnicos adquirem-se, a construção do perfil é algo bastante mais complicado, e que leva muito tempo (...).* Infelizmente quando se fala dos requisitos para uma candidatura ao cargo de diretor, normalmente, aquilo que é referido são os requisitos mais técnicos, e não os aspetos de formação enquanto pessoas, cidadãos do mundo, pensadores do mundo, com competências sociais e de liderança (...) uma outra visão que não seja a visão da escola como empresa, que surgiu e viveu-se muito no início dos anos 2000, em que a liderança ficava ligada às questões de empresa e do diretor como empresário, em que se tentava, através de uma visão neoliberal, “arrumar” a escola através de mecanismos de eficácia e eficiência, muito focados na melhoria dos resultados escolares alcançados. *Hoje em dia, para gerir organizações complexas, como a escola é necessária esta visão mais humanista, mais social, associada a uma liderança inspiradora, forte, transformacional, partilhada. Quero ainda destacar a confiança, que na minha opinião, está muito associada a liderança (...)* infelizmente temos uma matriz cultural um bocadinho associada a desconfiança, achamos sempre que alguém vai tirar proveito de alguma coisa, tornando a vida do nosso líder, difícil. *Para terminar referir que para mim as principais necessidades de formação são: liderança; competências sócio emocionais e o conhecimento do funcionamento do sistema, a parte técnica, a vários níveis, financeiro, administrativo e pedagógico (...).* **(1:13:08)**

E- Terminámos, professora. Foi um gosto ter conversado consigo, neste contexto. Muito obrigada pela sua colaboração.

D3 – Espero ter ajudado e contribuído positivamente para o seu trabalho. **(1:13:48)**

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA D (diretor escolar 4)

Estrutura	Semiestruturada
Função	Diagnóstico-caracterização
Tema	Perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal
Entrevistadora	Cátia Ferrão da Ponte
Âmbito	Mestrado em Educação – Especialização em Administração Educacional
Entrevistado	Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED], Professor [REDACTED]
Local e Data	Entrevista realizada através de plataforma <i>on-line</i> devido à situação pandémica (Covid 19) vivida no mundo. Foi realizada no dia 5 de maio 2020
Duração	01h15
Objetivo Geral	Conhecer as perceções dos diretores escolares dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal, com enfoque no Decreto-Lei nº 21/2019 de 30 de janeiro.

BLOCO INTRODUTÓRIO

E – Bom dia [REDACTED], quero agradecer o facto de ter aceite o convite para participar nesta entrevista, que surge no âmbito da realização do mestrado em educação, na especialidade em administração educacional e que tem como objetivo geral conhecer as perceções dos diretores escolares dos AE do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal com particular enfoque no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Este é um trabalho de investigação para o qual estão garantidos os aspetos de anonimato das respostas do discurso produzido. A entrevista será conduzida através de um guião semiestruturado que tive a oportunidade de lhe remeter, via *e-mail*, para que pudesse ter conhecimento e familiarizar-se com as questões e tema do estudo. Após a realização deste momento e transcrição da entrevista, a qual também já lhe pedi autorização para gravar, enviar-lhe-ei a mesma para que possa fazer alguma alteração que considere pertinente. Peço-lhe ainda que se sinta à vontade para corrigir e/ou reformular alguma informação aquando do momento de resposta ou posteriormente à mesma, sempre que sentir que seja pertinente. **(1:30:12)**

BLOCO TEMÁTICO A: DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, NO GERAL

E - O primeiro bloco temático desta entrevista diz respeito à descentralização da educação no geral e perguntava-lhe, neste contexto, o que pensa sobre os principais normativos legais, que têm transferido competências da administração central para a local, no âmbito da educação? (1:49:11)

D4 – No que concerne ao processo de descentralização, de uma forma geral, eu já anteriormente ao exercício das minhas funções como diretor do AE [REDACTED], tinha estado no Concelho de [REDACTED] onde já existia um contrato

de descentralização, não me recordo exatamente o nome do contrato, mas não era na base do Decreto-Lei n.º 21/2019, era um outro, e a perceção que tenho desse funcionamento que já existe a alguns anos é que *melhorou significativamente a relação da autarquia com as escolas, a proximidade com os territórios escolares e que os problemas conseguem-se resolver muito mais depressa...*, tomemos como exemplo, a colocação do pessoal não docente tendo em conta os “ratios”. Mas também a outros níveis, no Concelho de [REDACTED] por exemplo existem apoios ao nível da psicologia, existem assistentes sociais nas escolas (...), e, portanto, tudo isto só foi possível com a descentralização e quando o município acabou por assumir funções na área da educação. Assim, *de uma maneira geral, eu considero muito positiva esta experiência e espero que nesta nova fase da descentralização, se possa alargar a todo o território nacional (...)* e aqui no Concelho de Vila Franca de Xira penso que estamos no bom caminho, tendo, obviamente, que aguardar algumas questões porque estamos ainda muito no início. Por outro lado, entre outros aspetos, considero ainda que a existência destes normativos que têm transferido competências da administração central para a local, no âmbito da educação, surgem porque *era inevitável encontrar outras soluções, dada a ineficiência de um Estado altamente centralizador, da falta de eficiência e eficácia e da ausência de um controlo eficaz, para corresponder aos novos desafios que se colocam com a massificação do ensino e a instauração de uma democracia efetiva.* (4:26:48)

E – [REDACTED], tenho de lhe pedir, por favor, para colocar o seu som um pouco mais alto para que o consiga ouvir um pouco melhor, facilitando também, *a posteriori*, a transcrição da entrevista.

D4 – Ok. Veja lá se já está melhor?

E – Sim, muito obrigada.

Na sua opinião, quais são os principais motivos que considera suscetíveis de justificar, do ponto de vista das autoridades públicas, o processo de descentralização da educação? Na sua opinião, o que desencadeia este processo de transferência de competências para as autarquias, nomeadamente para os municípios? (5.48.25)

D4 – Não tendo tido muita oportunidade para refletir acerca do assunto, o que me parece é que este processo de descentralização, de uma forma geral, surge não só na área da educação, mas também noutras áreas, como por exemplo na saúde, numa *perspetiva de deixar que o Estado seja centralizador de todas as áreas e possa passar competências para as Instituições que têm uma maior proximidade com as áreas mais específicas, de forma a que os problemas possam ser resolvidos mais facilmente (...)* penso que será também uma questão mais ideológica de *uma política mais educativa e uma tentativa de dar mais autonomia aos próprios municípios que se reflete na própria autonomia das escolas (...)* no fundo o que enquadra esta descentralização, na minha opinião, é uma questão de visão da educação e uma questão ideológica. De reforçar, ainda, que considero que *este processo de descentralização também desencadeia uma mudança de atitude, nomeadamente na passagem a um Estado menos centralizador, menos controlador, a um modelo de regulação menos burocrático, a que o Estado nos tem habituado ao longo de todos estes anos (...)* tentando aumentar os níveis de participação da comunidade educativa, de uma democracia mais participativa versus representativa a que o Estado nos tem habituado ao longo do tempo, em busca da construção de um PEL. Reforço, aqui, os aspetos anteriormente referidos... (9:44:80)

BLOCO TEMÁTICO B: AS PERCEÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA MEDIDA POLÍTICA EM VIGOR (DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO)

E – Entrando agora no bloco inerente às perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências da educação, na sua opinião, quais as principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Quais as mudanças efetivas (reais) que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Consegue identificar as principais mudanças? *Pergunta de reforço

Identifica vantagens ou desvantagens deste processo de descentralização da educação em curso? Quais? (10:45:19)

D4 – Bem, parece-me que *ao longo da História da educação têm aparecido muitos normativos que têm “tocado” no processo de descentralização da educação, embora de forma avulsa, desarticulada e com premissas contraditórias (...), mas que têm procurado aumentar os níveis de participação da comunidade educativa, numa visão mais cultural e pedagógica (...) embora os efeitos da eficácia e eficiência da gestão escolar tenham estado sempre presentes... tomemos como exemplo o aparecimento do Conselho Geral, da carta educativa, dos contratos de autonomia das escolas (...) e, portanto, têm-se procurado fortalecer os aspetos sociais da escola pública portuguesa.*

Agora, mais especificamente em relação ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, *a primeira grande mudança tem a ver com as questões burocráticas, questões financeiras relacionadas com pagamentos, libertação por parte das escolas de algumas obrigações que até aqui eram da competência das escolas, como por exemplo o pagamento da água, da luz, do telefone, as chamadas despesas de funcionamento, infraestruturas, instalações, manutenção, refeições, etc... estas mudanças passam a estar sob a gestão da autarquia...* neste momento, na minha opinião, esta é a grande mudança. Julgo que *outras mudanças veem a seguir, tal como o município vir a ter uma política de educação que não pode ser só a questão financeira (...) tem de passar pelo melhoramento da carta educativa e da construção de um PEL, assim como, um investimento gradual ao nível das questões pedagógicas e de apoio através de alguns serviços...* como por exemplo: psicologia, assistentes sociais e outros que possam ser interessantes e necessários (...) mas ainda estamos no início do caminho (...) no entanto, parece-me ser um grande alívio para os diretores não terem de tratar de questões como por exemplo o concurso para os assistentes operacionais, e, portanto, *existem um conjunto de situações burocráticas que passam para o município e, desta forma, aliviam o trabalho do diretor, em busca daquilo que deverá ser a sua preocupação principal, que são as questões pedagógicas... embora ainda não se note, dada a recente aplicação do processo em curso.*

Em relação *às vantagens, tal como tenho vindo a dizer as principais potencialidades deste processo de descentralização prendem-se com a questão da proximidade, com a diminuição do trabalho burocrático e centralizador do Estado, com os aumentos dos níveis de participação da comunidade educativa. Uma grande desvantagem, na minha opinião, é o grau de conhecimento que a autarquia tem acerca das escolas, estamos numa fase, em que temos de apresentar todos os projetos, a nossa visão, missão e principais linhas orientadoras e isso é*

determinante para que tudo o resto, possa efetivamente correr bem... eles não têm noção das necessidades das escolas, do trabalho, dos alunos, dos materiais, dos projetos... e isso é determinante! (13:44:47)

E - No que concerne ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, atendendo à sua aplicação a todos os municípios a partir de 2021, o que tem a referir?

D4 – *Parece-me uma boa estratégia, principalmente no combate a algumas desigualdades na educação... isto é, tem de haver um compromisso do Estado na transferência dos recursos financeiros imprescindíveis ao exercício da autonomia que se definiu, para não se criar agravamento nas desigualdades...*

E- *Na sua opinião, qual o caminho concetual que se deseja percorrer com o processo de descentralização da educação? ***Que tipo de visão o processo de descentralização visa traçar? * perguntas de reforço (14:42:27)**

D4 – *Na minha opinião, o caminho que se visa traçar com o processo de descentralização da educação é claramente de âmbito pedagógico, centrado no ensino e nos alunos... uma visão mais pedagógica e também cultural. Vejamos, os normativos que têm vindo a ser lançados, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008 e o Decreto-Lei n.º 137/2012, que têm vindo a incutir novas visões na gestão da escola, de progressão ao nível da gestão da escola que agora veem-se complementadas com a entrada da autarquia/município, que ajuda com as questões ao nível da administração, pretendendo-se que o município seja um importante apoio através dos diversos serviços que pode vir a dar às escolas, nomeadamente na criação de condições para que as escolas possam desenvolver as suas questões pedagógicas,* cuja escola continua a ter autonomia para definir as suas principais linhas estratégicas da escola. **(18:52:68)**

E – Pelo que percebi, posso concluir que a gestão escolar de qualidade que as escolas ambicionam está associada a uma visão cultural e pedagógica, em detrimento de uma visão mais gerencialista e neoliberal, correto? **(18:53:70)**

D4 – Sim. Essa é a minha opinião... *a gestão escolar de qualidade que as escolas ambicionam está associada a uma visão cultural e pedagógica (...) centrada no ensino e nos alunos,* em detrimento de uma visão mais gerencialista e neoliberal. Penso que o principal objetivo do Decreto-Lei n.º 21/2019 *não é controlar as escolas, mas dar o apoio necessário para as escolas desenvolverem a sua ação pedagógica, embora considere que existam alguns perigos, nomeadamente o do “corporativismo” e do da “politização” (...).* **(19:52:16)**

BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ÊNFASE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA)

E – Vamos entrar num outro bloco temático que tem a ver com os efeitos do processo de descentralização da educação com especial ênfase no trabalho do diretor escolar, a sua ação e dinâmica da escola (...) e o primeiro grande objetivo específico deste bloco é conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.

Pergunto-lhe, **na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação tem consolidado a construção de um Projeto Educativo Local (PEL)? (19:52:54)**

D4 – *Para já, essa questão está um bocadinho “fora da ordem do dia” (...) aqui no Concelho ainda não se fala muito do PEL/Concelho (...) a carta educativa ainda está em construção (...) no entanto, penso que o processo de descentralização será importante na consolidação dos processos democráticos (...), mas a participação tem de ser das escolas, têm de ser as escolas a lançar as ideias, os seus objetivos e aquilo que pretendem, ou seja, não vejo de uma forma benéfica ser o município a definir as principais linhas estratégicas, sem ouvir as escolas, sem a sua participação, impondo essas linhas estratégicas (...) e acredito que aqui no Concelho não é isso que está em cima da mesa, penso que o que se pretende... é exatamente o contrário, isto é, ouvir as escolas, os seus diretores e depois traçar as principais linhas estratégicas para a elaboração do PEL... e aqui o nosso papel de mediador local é determinante (...), embora devido a questões de carácter local as franjas da autonomia são poucas e não vejo, por agora, que possa haver uma grande diferença entre diferentes conceitos nas questões dos currículos, das matrizes curriculares, e da atuação da escola (...) poderá haver, e volto a referir, é um reforço dos apoios que cada uma das autarquias/municípios pode ter e isso pode fazer a diferença (...) (22:23:38)*

E – *E na sua escola, temos uma escola mais democrática? *Pergunta de reforço

D4 – *Temos uma escola que pretende ouvir e envolver a sua comunidade educativa na construção de processos cada vez mais participativos e por isso mais democráticos (...) em busca da construção do PEL (...) e neste sentido a nossa mediação local é fundamental (...), tal como já referi, mas que na minha opinião não se altera com o processo de descentralização (...) (22:43:23)*

E – **Como é que o processo de descentralização da educação pode potenciar o papel de mediador do diretor escolar? (23:10:40)**

D4 – *Sim, reconheço que os diretores têm esse papel (...) a introdução de há dois anos a esta parte, da disciplina de cidadania e desenvolvimento no currículo, tem sido fundamental para uma maior sensibilização da cidadania nas comunidades escolares (...) aqui não me parece que haja uma necessidade efetiva para esta área, embora possa vir a ser usada para questões da cidadania, pois nas questões da cidadania também estão implícitas as questões da participação democrática (...) e as autarquias (juntas de freguesia e câmaras municipais) são um exemplo de participação democrática ao nível mais meso e, portanto, também podem participar no desenvolvimento de uma cidadania mais ativa (...) até porque a câmara têm já alguns projetos e ações, por exemplo, "walk the global walk (wggw)" que trabalham em parceria com as escolas, e aqui a descentralização poderá ajudar a atingir esse papel de mediador, nomeadamente com projetos e apoios às escolas de forma a que a cidadania possa ser ativa e não apenas uma disciplina lecionada na escola. (25:02:26)*

E – **Quais as medidas políticas implementadas pelo ME de aproximação da escola ao território educativo (municípios)? Que balanço faz da implementação destas medidas? *Que medidas concretas (recursos e serviços) têm vindo a ser implementadas nas escolas públicas em busca de eficácia e eficiência? * Pergunta de reforço (25:28:24)**

D4 – *Bem, parece-me que esta questão da eficácia dos serviços e eficiência dos recursos das escolas públicas portuguesas estão relacionadas com os modelos de regulação das políticas públicas educativas, associados a princípios e características de uma nova gestão (...) uma gestão menos centralizada/burocrática, que procura reforçar responsabilidades e aumentar níveis de autonomia das escolas públicas, onde a apresentação de*

resultados e a prestação de contas, tornam-se as principais evidências do trabalho desenvolvido. Em relação ao seu balanço, parece-me que um ensino menos centralizador, menos burocrático, mais participativo e envolvente com a comunidade local, nomeadamente com a município, um caminho a seguir (...).

E – *Qual a influência que a política educativa local tem nas mudanças internas, nomeadamente na construção de currículos e (novos) modelos pedagógicos? * Pergunta de reforço

D4 – Penso que poderá vir a ter (...) por enquanto ainda é cedo! Agora, *acredito que as mudanças na política educativa local poderão ser uma mais-valia para as escolas e para a educação,* principalmente no seu envolvimento relativamente ao recrutamento de pessoal não docente e na aquisição de serviços e recursos materiais, ao nível do melhoramento do apetrechamento, permitindo melhorar as condições de trabalho das escolas e, conseqüentemente, permitindo a construção de projetos inovadores para as escolas (...) *Quando conseguirmos colocar o processo de descentralização num outro plano, mais virado para a construção de um PEL/Concelhio, havemos de conseguir chegar à libertação de tempo para pensar as questões mais pedagógicas e aí poderemos dizer que também a política educativa local pode influenciar a construção de novos modelos pedagógicos, em parceria com o município. (29:57:19)*

E – [REDACTED] **Quais os efeitos da criação de unidades de ensino de grande dimensão na gestão diária das escolas?**

D4 – Bom, de facto fazer a gestão de um [REDACTED] (...) *AE de grande dimensão pode levar a uma maior dificuldade na gestão desse espaço, dessa organização (...), mas não é nada que seja impossível de fazer e os AE com estas dimensões têm sobrevivido, têm conseguido serem geridos (...) é preciso muita dedicação, muitas horas dedicadas à causa, e é preciso olhar para a organização atendendo também às suas dimensões, ou seja, se o AE fosse uma empresa com 3600 trabalhadores, ele teria de ter uma gestão diferente de um outro com um menor número de trabalhadores (...) o que quero dizer é que ao nível da gestão diária das escolas, enquanto diretor, tenho que delegar muitas das funções, tarefas, com uma gestão de liderança e confiança nos restantes colegas da direção e também nas estruturas intermédias, que são determinantes em AE de grande dimensão (...) ao diretor compete um acompanhamento atento e eficaz na tentativa de envolver todos na construção de um projeto comum. (35:31:17)*

E – *Considera que a constituição dos AE, como medida política criada pelo ME, fez aproximar a escola ao território educativo e conseqüentemente aos municípios? * Pergunta de reforço **(36:30:30)**

D4 – Bem, esse é um tema que me é caro, porque foi desenvolvido na minha tese de mestrado na área da administração escolar e, de facto, *os AE foram inicialmente mal compreendidos e a sua constituição foi praticamente toda imposta pela tutela,* foram mal compreendidos quando se fundiram e criaram os primeiros agrupamentos que implicavam uma escola básica de 2º e 3º ciclo com as escolas do 1º ciclo, e depois mais tarde, quando esses agrupamentos, já formados, tiveram de integrar uma escola secundária, nalguns casos. *Os objetivos do Agrupamento não foram conhecidos e não foram percecionados pelas comunidades educativas da melhor forma, e a percepção que os docentes e não docentes tiveram foi apenas a questão económica, economicista, no sentido de diminuir custos, diminuir direções, diminuir serviços administrativos, juntando escolas, nomeadamente as do 1º ciclo que passaram a ter um coordenador que agora está sob a hierarquia do diretor*

do agrupamento, no entanto, *passados todos estes anos, eu penso que as pessoas, de uma maneira geral, reconhecem alguns dos objetivos que estiveram por detrás da constituição dos Agrupamentos, que tem a ver sobretudo com as questões pedagógicas*, ou seja, neste momento nós conseguimos ter um mesmo PE, no caso do meu AE que poderá iniciar-se com o pré-escolar até ao 12º ano, havendo uma sequencialidade de questões e uma sequencialidade desse mesmo projeto em que o aluno está envolvido na mesma organização durante todo o seu percurso escolar (...) e isso do meu ponto de vista tem sido positivo, sendo esta a grande vantagem da existência dos AE. Por outro lado, *a criação de um território educativo num determinado local*, no caso da [REDACTED] onde só existe um AE e, portanto, o [REDACTED] é aquele território educativo, com o mesmo PE, as questões de política educativa e de território educativo ficaram mais consistentes (...). (37:21:30)

E – *Qual o grau de envolvimento dos AE na construção dos novos modelos pedagógicos? * Pergunta de reforço (37:57:34)

D4 – Bem como eu já referi, *uma das vantagens da constituição dos AE é na construção de modelos pedagógicos transversais a todos os ciclos de ensino*, o que para mim, constitui uma enorme mais-valia para os alunos, professores, pais e restantes elementos da comunidade educativa (...) os professores podem fazer o acompanhamento do aluno, do seu currículo e da sua evolução, podendo inclusive fazer as devidas alterações e sugestões aquando o momento da transição de ciclo, podendo ainda haver uma conversa entre colegas na adoção de medidas pedagógicas mais concertadas em função das aprendizagens. *O próprio PE poderá ser comum e transversal a todos os ciclos/níveis de ensino, criando mais momentos de participação, envolvimento e proximidade entre todos!* (39:12:37)

E –No âmbito do processo de descentralização da educação qual deverá ser o papel do Estado e da administração central? *Deverá o Estado delegar todas as suas competências na esfera local (municípios)? Porquê? * Pergunta de reforço (39:40:23)

D4 – Não. *O Estado não deve delegar todas as competências na esfera local, designadamente nos municípios.* Embora as autarquias/municípios não deixam de ser Estado, não deixam de ser uma entidade pública, uma entidade descentralizada que poderá receber indicações do Estado Central (...) ainda assim, *na minha opinião, existem questões que não devem passar totalmente para a autarquia/municípios, como por exemplo: as questões mais macro, de definição de programas, de currículos, de orientação para as matrizes curriculares, dos modos de funcionamento da própria escola, sob pena de virmos a falar em descentralização total, e isto não me parece que vá acontecer (...)* vejamos, nós somos herdeiros de uma tradição francesa, de um Estado totalmente centralizado e, portanto, estamos muito habituados a que o ME seja o nosso patriarca, na verdade, muitas vezes assistimos a mudanças ao nível da autonomia, de mais autonomia que é dada às escolas, mas onde as escolas continuam reféns do Estado, na esmagadora maioria quando as coisas não correm bem, recorremos ao conforto, aqui neste caso retratado como o Estado (...). Talvez o ideal fosse encontrar um sistema híbrido em que o Estado define-se as linhas mestras e as autarquias/municípios pudessem ter algumas palavras a dizer (...), até porque eu acho muito interessante haver algumas disciplinas e/ou uma gestão de currículo que possa ser adequado a cada uma das realidades, isto talvez não seja tão premente nas regiões urbanas, nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, mas provavelmente noutros territórios do país que tenham uma realidade diferente, com um tecido industrial

muito próprio, parece-me uma mais-valia, as escolas poderem formar os seus alunos, cidadãos a acolher nas áreas necessárias para a sua região, sem evidentemente colocar em causa o currículo nacional e o acesso ao ensino superior e/ou outras formas de formação após a escolaridade obrigatória.... Por outro lado, perguntava-se qual deverá ser o papel do Estado e da administração central, no âmbito do processo de descentralização... aqui penso que deverá haver um outro cuidado..., nomeadamente no papel de avaliação que o Estado deve fazer de tudo isto (...) *o que sinto é que o papel avaliador do Estado e da administração central não acompanham as reais necessidades das escolas, estão desajustados, desarticulados, não correspondem ao que efetivamente precisamos, têm inúmeras solicitações, muitos mecanismos de controlo, criando na maioria das vezes, "asfixia."* **(41:41:29)**

E- *No que concerne ao apetrechamento das escolas e encargos com o pessoal não docente, como deveriam ser implementados os princípios de subsidiariedade? * Pergunta de reforço **(41:59:54)**

D4- Relativamente aos encargos com o pessoal não docente, neste momento, com o processo de descentralização em curso, não existem subsídios atribuídos às escolas, pois foi uma das competências atribuídas aos municípios. Os assistentes operacionais e assistentes técnicos que até 1 de outubro de 2019, faziam parte dos quadros do ME, passaram a fazer parte dos quadros dos municípios, e, portanto, mantêm os vencimentos e beneficiam das mesmas regalias que os restantes funcionários do município. *Relativamente ao apetrechamento das escolas, na minha opinião, devem ser atribuídos respeitando o princípio da autonomia local, em função das reais necessidades das escolas.* Existem escolas que precisaram de determinados recursos que outras não necessitam e "vice-versa" (...) em relação a um tipo de apetrechamento com custos mais reduzidos e de menor porte, penso que o município deveria transferir para as escolas verbas para o efeito para que a aquisição de material pretendido fosse feita de forma mais célere, prestando, obviamente contas sobre as despesas realizadas ao município. Vou dar-lhe o exemplo praticado no nosso Concelho e que se caracteriza por duas situações: a primeira em que a câmara compra diretamente os materiais que os AE indicam, que se justifica pelo equilíbrio financeiro que a câmara consegue, dado tratar-se de aquisições de maiores quantidades; a segunda têm a ver com a disponibilização de verbas que o município entrega aos AE que apresentem projetos pedagógicos inovadores, como é o caso daquele que atualmente estamos a desenvolver com a sua escola, o Conservatório Regional Silva Marques, no âmbito da música e da dança, o que na minha opinião me parece justo e apropriado, dando a oportunidade a todos os AE de poderem vir a receber verbas que lhes permitam melhorar a qualidade do ensino dos alunos. **(44:35:14)**

E – *Quais as áreas específicas onde reconhece e identifica efetivas transferências de competências, tanto para os municípios como para as escolas? * Pergunta de reforço

D4 – Penso que temos vindo a falar um pouco nelas (...) *parece que este normativo reforça a transferência de competências ao nível de recursos, instalações, transportes, ação social,* entre outros que se encontram mencionados no último normativo aprovado e em vigor acerca desta matéria.

E – *Em relação às questões mais pedagógicas... têm existido mecanismos de articulação entre o ME, as escolas e o município? *Pergunta de reforço

D4 – Eu penso que sim (...) embora ainda não sejam visíveis, acredito que o caminho que se pretende traçar é concertando estes mecanismos de articulação, que já têm existido, nas reuniões em que os diretores têm participado, e onde o município nos tem dado oportunidade de apresentar e caracterizar o nosso AE, apresentar ideias e expor dificuldades e preocupações, havendo sempre o traçar de resoluções comuns e transversais ao Concelho e específicas atendendo à realidade das escolas. Exemplifico alguns projetos que o município já começou a desenvolver connosco, trabalhando com os seus técnicos e os nossos professores, numa perspetiva social e de melhoramento de algumas áreas/competências que se exigem aos alunos, atendendo ao seu perfil à saída da escolaridade obrigatória. **(46:51:69)**

E – Vamos agora passar para o segundo grande objetivo específico deste bloco temático... conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis, reconfiguração do papel do diretor escolar No que respeita às suas tarefas e responsabilidades, e atendendo aos últimos normativos, com enfoque no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, e a uma tipologia de diretores que passo a descrever: Um papel burocrata, estatal e administrativo - como representante do estado “... executante e vigilante do cumprimento de normas ...”; Um papel corporativo, profissional e pedagógico - “... *primus inter pares*...” que representa os interesses pedagógicos e profissionais dos professores; Um papel gerencialista - “... o gestor de uma empresa...” e um papel político-social - como um “... negociador mediador entre lógicas de interesses...” Pergunto-lhe, **qual o papel/conceção que reconhece no desempenho das suas funções diárias? Porquê?** **(47:54:66)**

D4 – *Penso que todos os diretores devem fazer um bocadinho de todos esses papéis/conceções que acabou de referir (...) é evidente que cada um poderá rever-se mais num papel/conceção em detrimento de outro, até por uma questão de personalidade e/ou gosto pessoal, ou até de formação de base (...) as pessoas poderão optar, às vezes até inconscientemente, por ser mais gerencialista, ou serem mais virados para um papel/conceção político e social, mas para mim, o segundo papel/conceção que referiu, será aquele em que eu me revejo mais, e aquele que eu tento desenvolver (...) agora, como dizia à pouco, revejo-me muitas vezes no papel de gestor (gerencialista), outras vezes tenho de ser mais burocrata, “pôr a mão na massa”, preencher plataformas, outras vezes, tenho de fazer o papel da representação, que aliás é também um papel, por lei, atribuído ao diretor (...) contudo o papel/conceção *primus inter pares* é sem dúvida aquele em que eu mais me revejo e tento defender, por acreditar ser o mais importante, mas também aquele que está mais distante e que nos vamos afastando mais ...* também tendo em conta a dimensão do AE e a sua estrutura, em que se pretende que a liderança seja de certa forma partilhada. **(51:49:96)**

E – Como tem evoluído a reconfiguração do papel do diretor escolar ao longo do tempo? Dê exemplos.

D4 – *Penso que estes papéis se intensificam muito mais no mundo atual (...) e sim, acredito que têm sofrido alterações, temos como exemplos vivos a globalização, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o aumento da autonomia dada às escolas, a avaliação interna e externa e o controlo dos resultados alcançados, a participação e envolvimento da comunidade educativa, as plataformas eletrónicas (...).* **(52:10:50)**

E – No que concerne ao trabalho quotidiano desenvolvido pelo diretor escolar e às suas ações, sente que houve a reconfiguração do seu papel? Porquê? Quais as principais mudanças que ocorreram nas políticas públicas educativas que fizeram mudar a sua ação?

D4 – De uma forma geral, *consigo sentir essa diferença de reconfiguração do meu papel, com este processo de descentralização em curso (...) tal como já referi... é que existem determinadas competências que foram entregues ao município, e por isso, sente-se, menos preocupações (...) embora as competências que tenham passado para o município não sejam, na minha opinião, as mais complicadas* (o pagamento da água e da luz, era algo que nós resolvíamos com o executar de uma transferência bancária) (...) *continuamos a ter aquilo que dá mais trabalho trata-se, por exemplo: do controlo da assiduidade do pessoal não docente, da gestão do pessoal não docente, que continua a passar pelo diretor (...) entre outras tarefas aliás ... são múltiplas as nossas tarefas... na tomada de decisão, que se impõe diariamente, nas relações que temos de estabelecer com a comunidade e com o município... e as tarefas administrativas, amplificadas pelo excesso de trabalho burocrático...* e também temos um *aumento da prestação de contas que tivemos de passar a fazer para a tutela, associado a uma maior eficácia e eficiência do sistema, motivados por uma gestão gerencialista, e aqui, neste contexto, vejo indícios dessa mudança na minha ação (...)* (53:42:59)

E – A minha próxima pergunta tem a ver com o trabalho no dia-a-dia do diretor escolar, quais os efeitos do aumento das competências transferidas no desempenho do seu cargo? Dê exemplos. *O trabalho mais burocrático (administrativo) influencia o seu quotidiano? * Pergunta de reforço

D4 – Claramente. *Considero que o trabalho da gestão escolar deve centrar-se nas questões pedagógicas, considero efetivamente que é aqui que deve residir o essencial das mudanças de organização e funcionamento da escola... e neste aspeto o aumento de competências transferidas não veio ajudar. Para além disso considero ainda que o trabalho administrativo impede o diretor de ter tempo para pensar e refletir na tomada de decisão de qualidade, assim como, ter tempo para elevar o seu nível de envolvimento com os seus pares, alunos e EE.* (54:40:36)

E – *O processo de descentralização da educação é potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões de carácter pedagógico? * Pergunta de reforço

D4 – Ainda é muito cedo para conseguirmos perceber a existência desse tempo dado a partir do processo de descentralização (...) estamos no início do caminho (...) e, portanto, não! *O processo de descentralização da educação ainda não é potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões pedagógicas, nem em outros projetos, tais como o PE e outros (...)*, no entanto, torna-se importante referir que este processo já trouxe vantagens, as quais já referi anteriormente. (55:20:16)

E - Como é que o processo de descentralização da educação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, influencia os processos de tomada de decisão do diretor escolar?

D4 – Também neste aspeto, penso que a descentralização não veio alterar esta questão, sobretudo nesta fase. Neste momento as decisões pedagógicas são do diretor, passando também pelo Conselho Pedagógico (...) a descentralização não tem alterado essas decisões e também penso que não é essa a função da descentralização (...) inclusive o senhor Presidente da Câmara Municipal já mencionou publicamente que não se quer imiscuir

nas questões de carácter pedagógico (...). Agora, relativamente ao poder de decisão do diretor, *considero e valorizo a qualidade da decisão, isto porque na maioria das vezes, o diretor é confrontado com múltiplas tarefas que lhe condicionam e/ou dificultam uma tomada de decisão bem-sucedida, que será certamente determinante na legitimação da sua autoridade e na valorização do seu trabalho.* Considero que a valorização do trabalho do diretor é tanto maior, quanto maior for a capacidade de liderar, através de uma liderança partilhada e de envolvimento de todos os responsáveis, assim como, saber comunicar e transmitir informação, atendendo à sua cultura escolar, de forma a que todos possam dar contributo na construção do PE que se pretende para cada escola. *Na maioria das vezes, esta valorização do nosso trabalho vem associada às atitudes e ações de empenho, trabalho e dedicação que são manifestamente reveladas pelas equipas de liderança intermédia na sua maioria, mas também pelos restantes docentes, alunos e EE, no âmbito de uma cultura colaborativa.* (56:06:13)

E - Em que áreas de intervenção/transferidas considera que o diretor manteve, ganhou ou perdeu poder de decisão? * Pergunta de reforço

D4 - Bem indo ao encontro da minha resposta anterior, *não considero que o processo de descentralização tenha trazido e/ou venha trazer mais poder de decisão para a escolas e para o diretor (...) considero é que este processo em curso vem potenciar a aproximação entre todos os agentes envolvidos na educação, constituindo-se esta aproximação como uma enorme vantagem na concertação de projetos comuns, no aferir de necessidades, no lançamento de ideias e pensamentos futuros, em prol da construção de um PEL/Concelho, não deixando de fora o contexto e a tradição cultural e social do Concelho.* O poder de decisão do diretor, na minha opinião, ganha-se a partir do momento em que o diretor exerce as suas funções de representante da sua escola, podendo levar e elevar o nome da sua escola para os demais parceiros e/ou outras Entidades públicas, privadas, em prol de alcançar os objetivos/metapas traçadas (...) *no que concerne ao município, se analisarmos o Decreto-Lei n.º 21/2019, conseguimos facilmente perceber que houve um aumento das áreas transferidas para o município, e neste ponto de vista, a Câmara acaba por ganhar poder de decisão, efetivamente nas áreas transferidas.* No entanto, e se quisermos fazer uma análise mais geral, talvez todos (diretor e município) possam ganhar poder de decisão com o processo de descentralização, isto porque, com a transferência de competências para as autarquias, a escola pode ficar mais liberta, com mais tempo para pensar, melhorando a sua tomada de decisão e de relação entre os diferentes elementos da comunidade educativa, e o município poderá igualmente melhorar a sua tomada de decisão através do maior conhecimento, proximidade e envolvimento que vai tendo com as escolas, com o seu PE, aliás a reestruturação do CME é um bom exemplo disso, podendo desencadear mecanismos mais apropriados à realidade das escolas, no geral, e dos alunos, em particular. (57:10:06)

E - Em relação ao grau de proximidade da sua ação com o ME, seus pares e alunos, para onde tende a sua posição e ação? Porquê? (57:23:65)

D4 - Em primeiro lugar, *é importante clarificar que as regras, orientações e diretrizes que vêm emanadas do ME têm de ser seguidas e, portanto, terá de haver sempre alguma proximidade com o ME (...)* importa ainda esclarecer que o grau de proximidade que os diretores passaram a ter com a Câmara é totalmente diferente da que têm com o ME, as respostas às nossas perguntas, passaram a ser, na maioria das vezes, imediatas (...) e isto também é de fácil percepção, pois enquanto a Câmara tem 9 AE para dar resposta, o ME tem mais de 800 AE (...)

penso que o foco do diretor deve estar na sua comunidade, e aqui a descentralização poderá ajudar no sentido em que apoia a ação do diretor (...) libertando o diretor para as relações a estabelecer com os seus pares e alunos (...) que inevitavelmente, na maioria das vezes, é para onde tende a nossa maior proximidade na ação (...) (57:58:54)

E – Como é que o processo de descentralização da educação em curso influencia o reconhecimento ao seu trabalho? (58:02:81)

D4 – Como já referi estamos a iniciar no Concelho este processo de descentralização e, portanto, ainda não consigo aferir as questões que me coloca ao nível de reconhecimento e/ou de esvaziamento profissional. *Considero que o Decreto-Lei n.º 21/2019 é “aberto” o suficiente para poder acrescentar reconhecimento ao nosso trabalho, na medida em que permite expor e apresentar as nossas ideias e projetos, em momentos de reuniões públicas, com várias instituições, organizações e potenciais parceiros, apresentando a nossa escola e a nossa comunidade educativa...*, e depois é trabalhar em prol dos objetivos e do projeto que definimos e acreditar no trabalho que estamos a desenvolver sem necessidade que o mesmo seja reconhecido, se o for, melhor, mas não é esse o objetivo (...). *Temos efetivamente muito trabalho, muitos momentos difíceis, e de muita solidão, mas também aqui a descentralização tem sido exímia, pois permitiu que os diretores dos AE do Concelho se conhecessem, partilhassem e discutissem em conjunto, melhorando a tomada de decisão (...).* E isto também é reconhecimento do nosso trabalho! **(58:55:36)**

E – Em relação à autonomia das escolas e passando para o **terceiro grande objetivo específico deste bloco temático, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da autonomia das escolas e da avaliação - prestação de contas.**

Pergunto-lhe, que relação considera existir entre o processo, em curso, de descentralização da educação e a autonomia da escola? *De que tipo de autonomia estamos a falar e como se difunde? *Pergunta de reforço (59:13:46)

D4 – Esta é sem dúvida uma pergunta muito difícil (...) e considero que não existe uma resposta única para este conceito de autonomia (...), no entanto, na minha opinião, de um pouco de vista mais concetual, será a independência da escola (...) quando um filho consegue sustentar-se, ter o seu emprego, e ter as suas formas de autossustentação, acaba por ser autónomo, independentemente (...) neste caso, aplicando à educação, nós não temos capacidade financeira, não temos gestão própria das nossas verbas e, portanto, não somos autónomos, não podendo cortar a ligação “umbilical” que temos com o ME. No entanto, a questão da autonomia das escolas, que tem vindo a ser falada, já há muitos anos, penso que se poderá aqui considerar como uma capacidade de tomar decisões sem terem que ser validadas pela tutela (...) e neste caso, existem tomadas de decisão que podem ser tomadas e existem outras tomadas de decisão que não são possíveis, que ainda estão longe de poderem ser tomadas. *Em relação à descentralização da educação, considero que a mesma poderá trazer mais autonomia às escolas, se tivermos em conta aquilo que também é decidido no município e sempre em conjunto com os diretores dos diferentes AE (...)* imagine-se que se pretende incluir uma determinada disciplina de oferta de escola que seja comum a todo o Concelho, aqui a autonomia é baseada também na questão da descentralização e na própria política educativa do município, agora não consigo visualizar e fazer uma relação

direta entre o desenvolvimento da autonomia das escolas e a descentralização (...) penso que não existe uma relação/(co)regulação direta entre as duas coisas (descentralização e a autonomia das escolas). (1:01:46)

E- Quais os efeitos que o aumento da autonomia às escolas, no âmbito do processo de descentralização da educação, pode acarretar para as escolas e para os alunos? Consegue exemplificar? (1:10:05)

D4 – Se me permites, Cátia, eu aqui faria a separação em efeitos/riscos do próprio processo de implementação da descentralização e efeitos/riscos da descentralização associados ao aumento de autonomia dada às escolas (...). Assim, em relação aos efeitos/riscos da descentralização, considero que a mesma poderá ser perigosa nos municípios em que existe apenas um AE no Concelho, e isto pode acontecer mais em regiões do interior e distantes dos grandes centros urbanos, em que a autarquia poderá, de certa forma, controlar e/ou politizar o próprio AE, e isto já acontece em alguns municípios mais pequenos, mesmo antes de ter surgido o Decreto-Lei n.º 21/2019, eu já tenho inclusive conhecimento de um ou outro caso em que isso acontece, e, portanto, *esse é o grande risco da descentralização (...)* embora aqui, no município de VFX, em particular, e em todos os outros AE da área metropolitana de Lisboa, penso que isso não acontecerá devido à variedade e quantidade de AE, com a necessidade de cada AE manter a sua identidade e não haver uma formatação típica, uma escola igual para todo o Concelho (...). *Em relação aos riscos da descentralização associados ao aumento da autonomia das escolas (...). Dizer que eu não vejo efeitos/riscos nesta autonomia, desde que os diretores de cada um dos AE desempenhem bem o seu papel e saibam o que estão a fazer (...) talvez em vez de risco, chamar-lhe-ia responsabilidade (...), nós não podemos ter mais autonomia sem a existência do fator responsabilidade (...)* e sem a prestação de contas, *sem o fator competência para lidar com áreas como a administrativa, financeira, organizacional e/ou pedagógica (...)* isso é fundamental e está previsto nos Decretos-Leis que definem a autonomia das escolas, assim como, *a necessidade de haver um distanciamento das questões ligadas ao corporativismo (...)* e nesta perspetiva os riscos advêm da tomada de decisão, por parte dos diretores que poderá não ser a mais correta e/ou que poderá pôr em causa o funcionamento do AE. Há ainda a referir, que também aqui *tem de haver um compromisso do Estado na transferência dos recursos financeiros imprescindíveis ao exercício da autonomia que se definiu, havendo ainda a preocupação de não criar agravamento nas desigualdades, já existentes, por causa de uma herança fortemente burocrática e centralizada, tratando as escolas como se fossem todas iguais (...)* as escolas têm todos os recursos e desempenhos díspares e não oferecem todas as mesmas oportunidades (...). **(1:02:14)**

E – Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no seu trabalho quotidiano?

D4 – Embora eu esteja a exercer estas funções de diretor há muito pouco tempo e, portanto, estar condicionado na resposta à sua pergunta, quero apenas partilhar que *existe muito trabalho nas escolas, o nosso dia-a-dia é feito de mudanças constantes, sensação de ação permanente, pelas múltiplas e dispersas tarefas, incluindo a gestão de conflitos a vários níveis (...)* e, portanto, *as exigências ao nosso desempenho são diárias e vão sempre existir, seja com a operacionalização do processo de descentralização da educação, agora em curso, seja com outros processos, normas, legislação ou Decreto que surja... pois tem sido assim ao longo dos anos (...).* **(1:02:96)**

E - *Adaptou o seu trabalho à sobrecarga de tarefas e responsabilidades que assume atualmente? Delegou tarefas? Dê exemplos. Que tipo de tarefas passou (agora) a ter que realizar para “prestar contas”? Foi sempre assim? * Perguntas de reforço.

D4- Bom, no meu caso em particular, como a Cátia sabe, é ligeiramente diferente, porque quando eu cheguei ao AE não o conhecia e já estava constituído, tendo ficado com essa equipa já constituída, esta equipa já tinha as suas áreas e funções distribuídas, no entanto, penso que é o que acontece na maioria dos AE, isto é, cada um dos elementos da direção (subdiretor e adjuntos) ficam com uma determinada área de trabalho, sendo que a escolha dos elementos que integram a direção deve cumprir com o critério da representatividade. Deve ter colegas, em função, dos diferentes ciclos de ensino existentes no AE (...), no meu AE, todo este trabalho já estava definido com uma concentração maior de responsabilidades na área dos alunos, tendo eu ficado com as restantes áreas, nomeadamente a área do pessoal docente, sendo que a responsabilidade de todas as áreas é minha (...). Contudo, *a visão que tenho acerca de delegar tarefas, é no sentido de implicar responsabilidades repartidas, sempre numa perspetiva de uma liderança partilhada, e isso faz parte do meu projeto de intervenção e que também estará espelhado no PE da escola, que estamos a reestruturar (...).* Esta questão da liderança tem várias formas, como sabe, existe inúmera literatura sobre esta questão, mas tal como a autonomia, que para a termos, temos de prestar contas e ter responsabilidade, na questão da liderança partilhada é o mesmo, quem tem essa função tem igualmente de prestar contas e assumir a responsabilidade das funções/tarefas que lhe foram delegadas e/ou que assumiu. **(1:03:20)**

E- *A que órgãos do ME tem efetivamente de “prestar contas”? quais os mecanismos de controlo existentes? Como ajustou a sua ação a esses mecanismos de controlo? * Pergunta de reforço

D4 – Eu gosto de prestar contas (...) acho que todos nós deveríamos ter esse hábito incutido, porque nos permite rigor na avaliação que fazemos do nosso trabalho. *As rotinas criadas em torno da avaliação interna permitem-nos “crescimento” interno, dinâmicas internas, envolvimento entre todos, e as existentes no âmbito da avaliação externa, permitem-nos projeção e abertura ao exterior, aprender com os outros e reajustar mecanismos (...).* Hoje em dia a escola vive assoberbada com trabalho, imposto sobretudo por causa da Era digital, com *preenchimentos obrigatórios de plataformas variadas das diferentes estruturas do ME, para além das intervenções inspetivas regulares da IGEC, mas também, a outros organismos, nomeadamente Tribunal de Contas, Ministério das Finanças e Segurança Social (...)* a minha ação vai-se ajustando ao longo do dia e após *reflexão entre pares e restantes colegas da direção do nosso Concelho.* **(1:04:54)**

E- Passando ao último objetivo específico deste bloco temático, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da liderança (...) pergunto-lhe, **na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação influencia a liderança na escola? Consegue exemplificar?** *Que tipo de liderança é que identifica atualmente nas escolas públicas, tendo em conta o modelo de gestão unipessoal do diretor escolar? Consegue identificar duas ou três características que considere fundamentais na figura do diretor? E como poderão ser trabalhadas? *Perguntas de reforço **(1:05:27)**

D4 – Sobre liderança (...). Como já referi, na minha opinião, *a liderança é um fator determinante para o sucesso de qualquer organização, seja ela educativa ou não. Defendo e valorizo uma liderança partilhada, de*

envolvimento, de cultura de colaboração, pois acredito que só assim será possível transformar as escolas em espaços mais democráticos, abertos à discussão e deliberação entre todos os membros da comunidade. Em relação às características que considero fundamentais na figura do diretor (...) bem, muitas vezes visualizamos e assistimos em diversos canais de informação, figuras que distinguem o líder, do chefe, que na maioria das vezes acabam por definir e resumir muitas das conceções de liderança (...) na minha opinião, *um líder tem de ser aglutinador, ou seja tem de tentar chegar a um maior número de pessoas e levá-las ao que é necessário fazer, e que o líder pretende que seja feito (...).* Também *não faz parte da minha maneira de estar e da minha personalidade, a imposição ou a autoridade ou o autoritarismo (...)* bem sei que existem alguns diretores que utilizam este meio para o desenvolvimento da sua ação, mas eu não concordo! *Penso que a persuasão é a melhor maneira de substituir este autoritarismo (...)* outra característica que considero fundamental, tem a ver com as questões, agora muito em voga, da inteligência emocional, ou seja, *é preciso conhecer, compreender as pessoas, colocarmo-nos do lado dos outros, de forma a conciliar aquilo que são os interesses da organização e também os interesses dos docentes e dos alunos,* evidentemente, em algumas situações, eles não são conciliáveis e aqui devem prevalecer os interesses da organização e dos alunos, mas tento, na medida do possível, satisfazer aquilo que são as necessidades dos colaboradores, dos funcionários e dos docentes, já sem falar dos interesses dos alunos, pois este têm de estar em primeiro lugar (...). Por fim, *considero que tudo isto poderá ser trabalhado com muita formação, aprendizagem e “abertura” ao mundo, receber e estar disponível para aprender, errar e corrigir, voltar atrás, reformular (...).* (1:08:30)

E – *A última pergunta tem a ver com a formação. Na sua opinião, as questões inerentes à formação do diretor escolar, agora com obrigatoriedade recente na área da administração e gestão escolar, são fundamentais para o exercício das funções de um diretor? Priorize 3 necessidades de formação que sente serem fundamentais. * Perguntas de reforço (1:08:58)

D4 – *Em todas as áreas, julgo que a formação é essencial e é sempre uma mais-valia.* Para desempenharmos qualquer cargo, mas neste caso específico o cargo de diretor é fundamental essa formação e, portanto, *considero que a obrigatoriedade dessa formação foi uma boa medida por parte da tutela, que vem estabelecida no Decreto-Lei n.º 137/2012.* Contudo, *penso que se deve ter algum cuidado com o tipo de formação que se vai fazer, principalmente para quem escolher ser diretor, isto porque considero necessário ter algum critério na escolha da Instituição onde se vai fazer a formação (...)* e digo isto porque as Universidades são Instituições académicas e passam essencialmente uma formação teórica, ao nível das políticas educativas, do desenvolvimento do sistema educativo, embora existam algumas Universidades que tendem a fazer uma fusão entre aquilo que são às áreas das ciências da educação com as áreas da gestão e estou a falar especificamente do ISCTE onde fiz a minha formação, em que senti que existe uma preocupação de junção destas duas valências (...). Contudo, para além da realização do meu mestrado, que fiz com muito prazer, *sinto que não há uma preparação prática para o cargo de diretor (...)* quero com isto dizer que, para além da formação, *é importante ter experiência e passar por muitos cargos semelhantes, ou não, mas que possam dar bagagem (...).* Agora, com formação, ficamos com o suporte teórico e com as diretrizes para procurar aquilo que nos vai faltando, e isso é o primeiro passo (...) principalmente para mim, que estou a viver a primeira experiência enquanto diretor (...). Priorizar três necessidades de formação que considero fundamentais (...) *ao nível da contabilidade, área financeira e também*

ao nível das questões da liderança, penso que deverá haver uma maior aposta, de uma forma mais geral, considero ainda que é determinante a pessoa se manter informada, ou seja estar atento aquilo que vai acontecendo no país, no mundo e na sua comunidade, pois muitas vezes é preciso tomar decisões tendo em conta essa situação, tal como é aquela que estamos a viver agora (COVID19) (...) e também, para mim, é importante participar em congressos, seminários e algumas ações de formação mais dirigidas a diretores, como as que têm vindo a existir, nomeadamente as de flexibilidade curricular, área que tem sido muito importante para a formação dos diretores, isto porque muitos dos diretores já passaram pela sua formação inicial há mais de 30 anos, sendo fundamental reciclar (...). Para terminar, referir ainda, que as licenciaturas em ensino também deviam ser revistas, pois o contacto com áreas, que agora se pretendem desenvolver nas escolas, como o exemplo dado da flexibilidade curricular, são áreas para as quais os professores não vêm preparados, não vêm munidos com ferramentas que se exigem, neste novo modelo de trabalho, e, portanto, uma atualização de carácter pedagógico também se torna importante, atendendo aos novos normativos legais. (1:12:28)

E- [REDACTED] foi um gosto ter conversado consigo, também neste contexto. Muito obrigada pela sua colaboração e desejo sorte e sucesso para este novo desafio, enquanto diretor, e em outros projetos futuros. Enviar-lhe-ei a entrevista assim que esteja transcrita, para sua validação.

D4 – Obrigada também. Espero que tenha conseguido ajudar e desejo sucesso (...) e coragem, pois vai agora passar por momentos de muitas horas de trabalho, as transcrições de entrevistas são morosas e minuciosas, e o tratamento dos dados também (...).

E - Sim. Parece que sim (...), mas quem trabalha por gosto não cansa! E eu tenho gostado muito de fazer este trabalho, principalmente a fase das entrevistas, pois têm permitido conhecer as vossas perceções acerca de um processo que considero determinante na educação, que é a descentralização, e depois como vivo e trabalho no Concelho e atualmente também desempenho funções de direção, sinto que tinha de dar este contributo ao meu Concelho e, também ao meu município (...) e como se sente falta de projetos desta natureza, acredito que esta partilha e conhecimento possa ser uma mais-valia na consolidação do nosso PEL! Entre outras coisas! (1:15:48)

FIM DA ENTREVISTA

ENTREVISTA E (diretor escolar 5)

Estrutura **Semiestruturada**

Função **Diagnóstico-caracterização**

Tema **Perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal**

Entrevistadora **Cátia Ferrão da Ponte**

Âmbito **Mestrado em Educação – Especialização em Administração Educacional**

Entrevistado **Diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED], Professora [REDACTED]**

Local e Data **Entrevista realizada através de plataforma *on-line* devido à situação pandémica (Covid 19) vivida no mundo. Foi realizada no dia 24 de junho 2020**

Duração **1h41**

Objetivo Geral **Conhecer as perceções dos diretores escolares dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal, com enfoque no Decreto-Lei nº 21/2019 de 30 de janeiro.**

BLOCO INTRODUTÓRIO

E – Boa tarde professora [REDACTED] quero desde já agradecer ter aceitado este convite para participar nesta entrevista no âmbito da realização de trabalho de dissertação para conclusão de mestrado em educação na especialidade em administração educacional. Como combinado, a entrevista será gravada para facilitar a sua transcrição, transcrição esta que enviarei a *posteriori* para que possa fazer os ajustes/alterações que considerar necessários. O objetivo geral desta entrevista é conhecer as perceções dos diretores escolares dos AE do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal com particular enfoque no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Dizer-lhe ainda que estão garantidas as questões de anonimato das respostas do discurso produzido, caso assim o deseje, e que irei seguir um guião semiestruturado, que já lhe enviei, por *e-mail*, para que pudesse familiarizar-se com as questões e tema do estudo. Por fim, peço-lhe que ao longo da entrevista se sinta à vontade para corrigir e/ou reformular alguma informação aquando o momento de resposta ou posteriormente à mesma, sempre que sentir que seja pertinente. **(1:02:54)**

BLOCO TEMÁTICO A: DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, NO GERAL

E – O primeiro bloco temático diz respeito à descentralização da educação, no geral e atendendo a um quadro normativo nacional e internacional, perguntava-lhe o que pensa sobre as reformas educativas que têm transferido competências da administração central para a local, no âmbito da educação? **(1:58:48)**

D5 – Ora bem, eu sou a favor da descentralização de competências, do poder central para o local, mas não desta forma (...) porque efetivamente não considero que haja uma descentralização de competências, digamos que *o que existe é uma transferência de responsabilidades do ME para a autarquia, porque na prática a autarquia continua um pouco limitada aos normativos que vêm da tutela*. Em relação à forma como tudo isto decorreu? Se considerarmos que não houve a envolvimento dos diretores entre o ME e a autarquia; que os diretores tomaram conhecimento da descentralização de competências pela comunicação social; que a ausência de mecanismos de articulação é uma realidade constante (...) *concluimos que os constrangimentos são muitos (...), no entanto é mais benéfico para o ME, uma transferência de competências para o poder local, uma vez que este conhece minimamente os contextos de intervenção*. Resumindo, eu sou a favor da transferência de competências em determinadas matérias, não em todas, pois considero que existe uma que não pode ser transferida que é obviamente o currículo, este deve ser nacional! *Considero efetivamente que os AE ganham muito com este novo caminho em busca de um real processo de descentralização da educação, de uma maior proximidade à comunidade educativa, com a introdução de normativos que visam melhorar as características e a capacidade de intervenção nas escolas*. (3:18:02)

E – Na sua opinião, quais são os principais motivos que considera suscetíveis de justificar, do ponto de vista das autoridades públicas, o processo de descentralização da educação? o que desencadeia este processo de transferência de competências para as autarquias, nomeadamente para os municípios? (4:10:20)

Interrupção da entrevista, devido a falha de internet (...)

D5 – Na minha opinião, *o que desencadeia este processo de transferência de competências para as autarquias e para os municípios são as questões financeiras, os números! a redução de custos! Na prática a administração central deixa de ter grande parte dos seus funcionários públicos...*, uma vez que passam para as competências da autarquia; o ME *deixa de ter um orçamento que inclui milhares de gastos/despesas* que passam para a autarquia (...) e, portanto, para mim, este desencadear está associado à rentabilização de custos e também à eficácia e eficiência da gestão escolar (...) as infraestruturas e o pessoal não docente, “peças” muito importantes, mas que na minha opinião, não são determinantes na construção de um PEL/Concelhio (...). Agora, de uma forma politicamente correta, também *podemos encontrar razões associadas à lógica de maior proximidade com o local, à necessidade de uma intervenção social e à passagem de um Estado menos centralizador*. (8:13:09)

BLOCO TEMÁTICO B: AS PERCEÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA MEDIDA POLÍTICA EM VIGOR (DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO)

E – Vamos agora entrar num bloco temático inerente às perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências da educação, e perguntava-lhe se consegue identificar as principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Quais as mudanças efetivas (reais) que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro? Consegue identificar as principais mudanças? *Pergunta de reforço (9:12:09)

D5 – Estamos numa fase inicial da implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro e, portanto, as mudanças a registar ainda são muito poucas (...), no entanto, estarão certamente ligadas ao funcionamento da

escola no que concerne às infraestruturas, instalações, manutenção, refeições, despesas de funcionamento, funcionários, etc., estas mudanças passam a estar sob a gestão da autarquia. Agora, penso que para responder corretamente a esta questão... *teremos de falar obrigatoriamente do novo modelo de gestão, associado à modernização, à eficácia e eficiência, numa total aposta de melhorar a qualidade da educação e do órgão unipessoal do cargo do diretor escolar, que acresce responsabilidades e maior controlo social, através de mais prestação de contas, entre outros aspetos (...).* Este novo modelo de gestão foi muito contestado, pois passou de um órgão colegial, para um órgão unipessoal, eleito pelo Conselho Geral, e de alguma forma manifestou, na altura pós 25 de abril, uma ideia de perda de democraticidade (...) também a este nível, partilhar que existiram várias polémicas associadas à existência de um diretor, isto porque *chegou-se a equacionar a existência de um diretor pedagógico e de um gestor, o gestor fazia a gestão do dinheiro, e o diretor pedagógico presidiria ao Conselho Pedagógico, ideias que acabaram por não ser implementadas (...).* E qual a ligação destes aspetos com a descentralização de competências? O Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, vem alterar o modelo de gestão por completo, pois o diretor perde a competência de gestão financeira que passa para a autarquia, *na prática o que passamos a ter é o diretor pedagógico que fica muito dependente da autarquia e da tutela no que concerne à concretização dos seus projetos pedagógicos, na sua ação e dinâmica da escola* algo que estou muito expectante pela forma como possa decorrer esta efetiva articulação que tem de existir, pois quer queiramos, quer não, o dinheiro mexe com a concretização de qualquer PE (...) e *é importante perceber também como se aplica esta capacidade financeira, esta atribuição de subsídios de forma a não potenciar ainda mais desigualdades nas escolas...* para concluir, *o que penso é que após o Decreto-Lei n.º 21/2019 estar consolidado e implementado na sua plenitude, o modelo de gestão das escolas irá obrigatoriamente mudar, e outras questões irão ser levantadas,* como por exemplo quem passará a aprovar o plano anual de atividades? Pois para além de concretizar o PE, tem intrínseco a parte financeira de concretização das atividades (...) assim, para além da aprovação do Conselho Pedagógico, terá de passar a ter a aprovação da autarquia, no que concerne aos seus aspetos financeiros, e aqui *reside a importância de haver uma verdadeira participação da comunidade educativa, uma cultura de participação efetiva* e, portanto, cá estaremos para ver e observar como tudo irá acontecer (...). Antes de terminar, gostaria de dizer que ao nível das mudanças são também visíveis, *para além do cargo unipessoal do diretor e do aparecimento do Conselho Geral, surgem também mudanças ao nível da implementação da carta educativa e uma necessidade de reforçar os níveis de autonomia das escolas.* (15:15:57)

E – Identifica vantagens ou desvantagens deste processo de descentralização da educação, em curso? Quais?

D5 – *Em relação às vantagens, penso ser a relação de proximidade e a gestão de proximidade que possa ser feita com as pessoas, elevando o nível de participação da comunidade educativa (...)* embora considere que esta gestão está intimamente ligada com as equipas que em determinada altura possam ocupar os cargos de chefia da autarquia, nomeadamente das Câmaras Municipais (...) e, por isso, *considero que o Decreto-Lei n.º 21/2019 deveria ter ser mais claro, preciso, e ter dado muito mais importância às diretrizes, às principais linhas orientadoras para construção de um PEL/Concelho, com estabelecimento de compromisso por parte de todos os envolvidos, de forma a evitar as assimetrias locais e regionais, que sabemos que existem, e podem vir a existir no nosso Concelho.* Se o processo de descentralização da educação for realizado *com articulação entre todos os*

envolvidos poderá ser ótimo para os AE e poderá ainda diminuir o excesso do trabalho burocrático e centralizador do Estado (...), caso contrário, poderá correr muito mal para os AE, mas também para as autarquias, nomeadamente para a Câmara Municipal e estas situações prendem-se com o que já referi, nomeadamente em relação à falta de sensibilidade que as pessoas possam ter no desempenho das suas funções/cargos de chefia e liderança, assim como, falta de estabilidade/criação de linhas orientadoras com alguma durabilidade (4 a 6 anos), para distribuir equitativamente os orçamentos atribuídos em busca da efetiva melhoria da escola pública (...). A falta de acompanhamento por parte da tutela é enorme... não sentimos que exista monitorização, nem avaliação do serviço prestado (...) inclusive, quem resolve os problemas de intervenção nas escolas, coisas como falta de recursos espaciais e materiais para a implementação dos projetos pedagógicos, é o município, com verbas deles (...), Cátia, imagina o que é elaborar o PAA sem saberes com que orçamento poderás contar! Solicitares materiais pedagógicos, sem saberes se te vão ser atribuídos! No entanto, eu quero acreditar que este processo agora iniciado vai ser bom para os AE. **(17:53:20)**

E - A ligação à internet ficou instável e desligou-se a rede de acesso à plataforma *on-line* utilizada para a realização da entrevista **(21:18:65)**

D5 – Retomando (...) eu quero acreditar que as desvantagens irão dissipar-se (...) no entanto elas existem... e posso enumerar algumas... *a aplicação dos princípios de subsidiariedade na área educativa poderão constituir-se numa grande desvantagem, quando aplicados sem critérios e/ou não atendendo às reais necessidades das escolas e da capacitação dos seus docentes... o aumento de autonomia dada às escolas, também se constitui numa ameaça, não só pela forma como poderá ser utilizada, centrada no “localismo”, desviando-se daquilo que deverá ser implementado a nível nacional... a falta de acompanhamento por parte da tutela é enorme... não sentimos que exista monitorização, nem avaliação do serviço que prestamos (...), inclusive, quem resolve os problemas de intervenção nas escolas, coisas como falta de recursos espaciais, para implementação dos projetos pedagógicos, é o município, com verbas deles (...)* Depois é preciso fazer a gestão e acompanhamento de todas as áreas transferidas com equidade, e que independentemente dos vários executivos que possam ser eleitos, sejam criadas bases sólidas, visão missão e valores alicerçados no caminho que se deseja percorrer (...), por fim outra desvantagem que a maioria dos meus colegas diretores apontam tem a ver com a perda de poder do diretor, mas isso para mim não faz sentido! **(23:08:17)**

E - No que concerne ao Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, atendendo à sua aplicação a todos os municípios a partir de 2021, o que tem a referir? (23:43:27)

D5 – *Se considerar todos os aspetos que tenho vindo a referir, parece-me bem!*

E- E relativamente ao caminho (...) *na sua opinião, qual o caminho conceptual que se deseja percorrer com o processo de descentralização da educação? Que tipo de visão reconhece? *pergunta de reforço

D5 – Bem, vamos por partes (...) *numa visão politicamente correta eu diria que o caminho do processo de descentralização da educação é o de libertar o diretor das tarefas burocráticas para se centrar nas questões pedagógicas, para que possa inovar, criar e recriar projetos educativos adaptados ao perfil dos alunos, envolver e liderar corretamente (...)* agora estas coisas não se mudam por Decreto, e o problema é que tudo isto apareceu por Decreto! E não nos podemos esquecer que quando existem mudanças o processo é lento e está sujeito a

avanços e recuos, que na minha opinião fazem parte do crescimento que se exige nestas matérias... *esta forma desarticulada, eu diria mesmo sobreposta, com que os normativos têm aparecido nas escolas, é reveladora de vários dispositivos reguladores, na maioria das vezes de caráter híbrido, pela forma como as escolas e outras organizações educativas se têm apropriado deles...*

E- Professora [REDACTED], digamos que na sua opinião o caminho conceptual que se deseja percorrer com o processo da descentralização está associado a uma visão cultural e pedagógica (...) é isto? * Pergunta de reforço

D5 – *Exatamente! O processo de descentralização da educação está associado a uma visão cultural e pedagógica. Acredito que a ideia é dar às escolas o apoio necessário para desenvolverem a sua ação pedagógica, para construírem projetos adaptados ao perfil dos alunos, diminuir o abandono escolar e as desigualdades, e melhorarem os resultados académicos dos alunos em busca de mais e melhor envolvimento social.* Agora, é fundamental que estas ideias sejam alicerçadas num PEL/Concelho para que seja criada a visão educativa do Concelho e garantir as questões de equidade para todas as escolas e alunos. **(26:46:96)**

BLOCO TEMÁTICO C: OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ÊNFASE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA)

E – Vamos entrar num outro bloco temático que tem a ver com os efeitos do processo de descentralização da educação com especial ênfase no trabalho do diretor escolar, a sua ação e dinâmica da escola. Assim, o primeiro grande objetivo específico deste bloco é conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.

Pergunto-lhe, na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação tem consolidado a construção de um Projeto Educativo Local (PEL)? **(27:30:66)**

D5 – Cátia, como sabes o processo de descentralização em si, através da operacionalização do Decreto-Lei n.º 21/2019, ainda está muito longe de se constituir numa realidade! E, portanto, vou responder a esta questão com base naquilo que acredito que poderá vir acontecer, ou pelo menos é exetável que aconteça! E desta forma, não! O processo de descentralização da educação não traz mais democracia à escola. Se o diretor perde as suas competências a nível financeiro, se é a autarquia que vai decidir, e não a escola em si, através do seu conselho administrativo, existe, automaticamente, uma perda efetiva de democracia nesta matéria. Agora, parece-me que poderá trazer algumas vantagens, destaco, por exemplo, os gastos *versus* receita que poderão ser equilibrados, isto, porque, sendo o município a suportar as grandes “compras”, e uma vez que faz a gestão de 9 AE do nosso Concelho, poderá negociar orçamentos mais baratos, fazer concursos mais favoráveis, etc., (...) aspetos que o diretor de forma isolada não conseguia fazer, e isto poderá beneficiar e ajudar os AE na aquisição de mais e melhores recursos. **(31:18:26)**

E – Como é que o processo de descentralização da educação pode potenciar o papel de mediador do diretor escolar? **(31:46:51)**

D5 – *Talvez possamos falar em papel de facilitador do diretor neste processo (...).* No Concelho de VFX que é a realidade que eu conheço, a autarquia não conhecia a realidade das escolas, as suas potencialidades e

fragilidades, o que é legítimo, e nós diretores, temos tido um papel determinante neste contexto, de dar a conhecer a nossa escola, pelo menos no que concerne ao seu funcionamento. Temos tido inúmeras reuniões com a autarquia para dar a conhecer estes aspetos mais operacionais, temos feito este papel de facilitador entre o ME e a autarquia (...) Penso que aqui o ME deveria ter tido outro cuidado, nomeadamente o de dar a conhecer a realidade das escolas à autarquia, coisa que pelas reuniões que vamos tendo com a autarquia ficamos a perceber que não aconteceu! *Temos tido inúmeras reuniões com a autarquia para dar a conhecer estes aspetos mais operacionais, dar a conhecer o funcionamento da escola...* Se considerarmos esta perspetiva, reconheço o meu papel de mediadora na construção de uma cidadania democrática na comunidade educativa e claro que o processo de descentralização acaba por potenciar esse papel (...) No entanto, falar de um *papel de mediador do diretor, na minha opinião tem de ser mais do que dar a conhecer o funcionamento da escola, passa por conhecer os nossos projetos, valores, missão, visão e metas educativas, e isso, de facto, ainda não está a acontecer (...)* ainda não estamos nesse patamar! Seria importante ouvir a autarquia também a este nível, para perceber as suas perceções relativamente a este assunto. (34:22:14)

E – Quais as medidas políticas implementadas pelo ME de aproximação da escola ao território educativo (municípios)? Que balanço faz da implementação destas medidas? *Que medidas concretas (recursos e serviços) têm vindo a ser implementadas nas Escolas públicas em busca de eficácia e eficiência? * Pergunta de reforço (34:57:02)

D5 – Bem (...) se quisermos falar em medidas concretas, podemos referir, por exemplo, os *AE talvez permitam a criação de territórios educativos mais fortes, onde a intervenção do município poderá também ser diferente e até determinante... se quisermos falar num balanço concreto, de algumas medidas, podemos referir, por exemplo, as questões de gestão mais administrativa, nomeadamente na aquisição de materiais pedagógicos, materiais de melhoria e apetrechamento, de infraestruturas, que o município poderá adquirir e/ou solucionar a preços mais convidativos, e desta forma, fazer uma boa gestão financeira do orçamento atribuído pelo Estado, e aqui, está patente claramente a redução de custos. Outro aspeto que posso referir é a questão do recrutamento do pessoal não docente, por parte do município, que considero ser uma mais-valia para as escolas e, portanto, acredito que estas medidas têm vindo a ser implementadas nas escolas públicas em busca de mais eficiência dos recursos e eficácia dos serviços.* Agora, considero que ainda há muito trabalho a fazer (...) há que desbloquear, por exemplo, as questões ainda sem resposta, das principais linhas orientadoras do projeto de orçamento para 2020, especificamente as que dizem respeito à atribuição de blocos financeiros à autarquia/município, aos AE e ao ME, que tem dificultado a gestão e produtividade das escolas (...) E isto, na minha opinião, porque o trabalho nas escolas públicas tem vindo a intensificar-se, o ME continua a exigir muito das escolas e de uma forma pouco concertada. O excesso de trabalho burocrático continua a afirmar-se e a complexidade das tarefas condiciona a tomada de decisão do diretor (...) A mudança nas políticas educativas ao longo dos anos, o aumento das responsabilidades atribuídas ao diretor escolar, através de uma liderança unipessoal, associado às questões dos contratos de autonomia que se têm vindo a impor às escolas, também têm condicionado a implementação destas e outras medidas em busca de mais e melhor qualidade de ensino e educação nas escolas públicas portuguesas. Por outro lado, esta liderança unipessoal tem exigido ao diretor escolar um *reforço de um novo*

perfil do diretor... que se exige, na minha opinião, por não existirem estruturas de liderança intermédias capazes para gerir relações e tomar decisões... (36:36:03)

E – *Qual a influência que a política educativa local tem nas mudanças internas, nomeadamente na construção de currículos e (novos) modelos pedagógicos? * Pergunta de reforço

D5 – Até ao momento ainda não se verificou (...) estamos numa fase muito inicial (...), estamos neste processo de descentralização desde outubro deste ano com uma pandemia (COVID19) pelo meio do percurso, e por isso, não houve tempo para grandes influências pedagógicas. As principais mudanças têm sido muito administrativas, relacionadas com o dia-a-dia operacional das escolas (despesas correntes) (...), no entanto, eu considero que a política educativa local vai influenciar as mudanças internas através da construção de novos modelos pedagógicos. Quero acreditar que o município de VFX vai fazer um bom trabalho, vai analisar e avaliar cada um dos 9 AE que integram este município, como um só, e fazer um trabalho com equidade, respeitando as necessidades e os PE de cada AE em busca do PEL/Concelhio. *Um exemplo disso, tem sido o trabalho que o município já iniciou, mesmo antes deste processo da descentralização da educação, com a dinamização do projeto caleidoscópio, o walk the global walk (WGW), projeto enriquecedor no âmbito da flexibilidade curricular e que se tem constituído numa mais-valia para os alunos e docentes (...)* havemos de conseguir colocar o processo de descentralização num outro plano, e, desta forma, libertar tempo a todos, para as questões pedagógicas.

E – **Quais os efeitos da criação de unidades de ensino de grande dimensão na gestão diária das escolas?** (38:07:21)

D5 – Enquanto que a constituição de AE parece-me ser uma boa medida, *as agregações de AE com mais de 3000 alunos, parece-me a loucura total! É completamente insuportável!* Vejamos, eu na minha escola tenho uma enorme diversidade de oferta educativa, desde o pré-escolar, ao ensino secundário, passando pelos cursos profissionais, pelo centro qualifica, ao ensino noturno (...) *tenho de ter conhecimento de uma vasta legislação, dado o elevado número de especificidades que tenho de gerir, dificultando obviamente a gestão diária das escolas (...).* Facilmente conseguimos perceber que não é a mesma coisa gerir 50 turmas do 1ºCEB e/ou do pré-escolar ou gerir 25 turmas do secundário com mais 15 turmas de cursos profissionais e ainda 10 turmas de centro qualifica (...). E, portanto, *torna-se necessário, quando agregamos AE, avaliar e analisar as especificidades das ofertas educativas dos mesmos!* Há ainda a salientar que em AE de grande dimensão *é inevitável ter de funcionar à distância, dificultando a relação de proximidade, de contacto e de “ligação” que deverá existir nas escolas.*

E – *Considera que a constituição dos AE, como medida política criada pelo ME, fez aproximar a escola ao território educativo e consequentemente aos municípios? * Pergunta de reforço. (39:28:92)

D5 – As mudanças (...) primeiro estranham-se, depois entranham-se! Quando se começou a falar desta questão, foi evidente o descontentamento manifestado pela maioria (...) este processo iniciou-se com as escolas do 1º CEB a agruparem-se com as escolas do 2º e 3º CEB e depois assiste-se à junção das escolas do 2º e 3º CEB com as escolas do ES. *Inicialmente esta medida esteve sempre associada a questões financeiras, isto é, medida política criada pelo ME para a redução de custos, dispensando um conjunto de recursos humanos e materiais dispersos pelas escolas (...),* no entanto, e respondendo à pergunta, *na minha opinião faz todo o sentido a constituição dos AE verticais, independentemente do trabalho que acresce à vida do diretor. Parece-me que esta medida potencia*

o conhecimento dos alunos, onde se envolve a construção de um PE desde o pré-escolar até ao 12º ano, numa lógica de continuidade e de proximidade entre todos os agentes da educação, pais, EE, docentes, técnicos superiores, funcionários etc... esta medida veio, sem dúvida nenhuma, aproximar os professores, os diretores, os alunos e demais técnicos especializados, alterando completamente as nossas ações... e está também associada às necessárias alterações que o Estado tem vindo a preconizar (...) Permite-nos criar modelos pedagógicos mais adaptados à realidade educativa do momento, do perfil dos alunos, para além de facilitar a gestão e a aquisição de alguns recursos (...) e, portanto, de alguma forma, esta medida permite a criação de territórios educativos mais fortes, onde a intervenção do município poderá ser também diferente e até determinante! **(43:42:35)**

E – *Qual o grau de envolvimento dos AE na construção dos novos modelos pedagógicos? *Pergunta de reforço

D5 – *O grau de envolvimento dos AE na construção de novos modelos pedagógicos tem vindo a acontecer e tem sido determinante para o sucesso do AE e para o sucesso académico dos alunos. O facto de haver a construção de modelos pedagógicos transversais a todos os ciclos de ensino constitui-se numa mais-valia ao acompanhamento e evolução que é feita no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas também dos docentes e restantes intervenientes deste processo que estabelecem e fortalecem o seu poder de comunicação e utilização de uma linguagem transversal e comum às metas traçadas (...) também o PE comum e transversal a todos os ciclos de ensino e oferta educativa da escola potencia a proximidade entre todos, fortalecendo o trabalho colaborativo e de projeto que se exige.*

E –No âmbito do processo de descentralização da educação, qual deverá ser o papel do Estado e da administração central? *Deverá o Estado delegar todas as suas competências na esfera local (municípios)? Porquê? * Pergunta de reforço **(45:25:96)**

D5 – Não. *O Estado não deve delegar todas as competências na esfera local, designadamente nos municípios. Na minha opinião, a gestão do currículo e o corpo docente são matérias que devem permanecer da exclusiva responsabilidade do Estado. A gestão do currículo deve ser nacional, deve haver um “tronco comum” dos conteúdos a lecionar/aprender, isto é, os alunos independentemente da zona da região que residem, devem ter acesso a um currículo universal. O corpo docente também não deve ser matéria para o município, a contratação docente deve ser estatal, através do seu concurso nacional. Depois, é preciso fazer a gestão de todas as restantes matérias com equidade, e que independentemente dos vários executivos que possam ser eleitos pelos cidadãos, sejam criadas bases sólidas, visão, missão e valores alicerçados num PEL/Concelhio, com uma gestão financeira que permita às escolas continuarem a desenvolver a sua autonomia pedagógica e curricular... e, isto, porque de acordo com o seu papel de avaliador... o Estado e a administração central, no âmbito do processo de descentralização da educação, devem fazer um melhor acompanhamento e supervisão às escolas e aos municípios, havendo uma avaliação cuidada do trabalho que se faz..., ajustando os mecanismos de controlo, de avaliação e de prestação de contas... **(46:21:67)***

E-* No que concerne ao apetrechamento das escolas e encargos com o pessoal não docente, como deveriam ser implementados os princípios de subsidiariedade? * Pergunta de reforço

D5- *Os princípios de subsidiariedade, no que concerne ao apetrechamento das escolas, devem ser implementados de acordo com a realidade de cada escola/AE, de acordo com as reais necessidades, em função do seu PE e*

atendendo ao nível de capacitação do seu corpo docente... minimizando os riscos de agravamento das desigualdades locais e regionais. No que concerne aos encargos com o pessoal não docente, e por ser uma das competências atribuídas ao município, não tenho nada a acrescentar. Dizer ainda que considero importante que o município, para além das verbas que aplica na requalificação das escolas e no fornecimento de materiais mais urgentes em função da especificidade de cada escola/AE, possa também, aliás como está a decorrer, atribuir financiamento às escolas/AE para que as mesmas possam aplicar em projetos inovadores em prol dos seus alunos e restante comunidade escolar. Estamos a ser ouvidos para que a implementação destes princípios seja a melhor possível, respeitando, inclusive, a autonomia da cada escola/AE.

E – *Quais as áreas específicas onde reconhece e identifica efetivas transferências de competências, tanto para os municípios como para as escolas? * Pergunta de reforço

D5 – Bem, o último normativo aprovado acerca desta matéria refere as competências transferidas tanto para o município como para a escola (...) nomeadamente, recursos, instalações, transportes, ação social, entre outros (...), embora ainda com muita margem para a negociação e para o pensamento, no que concerne à articulação e coerência de todo este processo.

E – *Em relação às questões pedagógicas, têm existido mecanismos de articulação entre o ME, as escolas e o município? * Pergunta de reforço **(47:52:12)**

D5 – Bem, estamos longe de chegar às questões pedagógicas propriamente ditas! A fase que se vive atualmente nas escolas é mais administrativa e financeira, do que pedagógica (...) resolve-se ou tenta-se resolver aspetos ligados à limpeza, aos materiais pedagógicos necessários, ao apetrechamento e arranjo das instalações, às refeições (...) questões que carecem de resolução imediata para o funcionamento do dia-a-dia das escolas (...). Na minha opinião, e atendendo que este processo de descentralização é ainda muito recente, nota-se muita desarticulação ... *o Decreto-Lei n.º 21/2019 é aprovado e sai para ser implementado sem as devidas portarias que o regulamentam (...) a própria autarquia encontra-se a assimilar as competências que assumiu; os diretores encontram-se a perceber que competências é que deixaram de assumir (...) e o ME encontra-se, na minha opinião, afastado das escolas e da autarquia, sem o devido acompanhamento a um processo totalmente novo (...)* as reuniões de acompanhamento que o ME criou têm ficado muito aquém do esperado e desejado, e nem o ME nem o gabinete de gestão financeira têm respondido às questões colocadas, questões tão simples como quem faz a aquisição dos livros de ponto para o próximo ano letivo? Dada a desarticulação, que parece existir, ainda, entre o ME, autarquias e escola, parece-me emergente que a autarquia estabeleça um conjunto de regras a cumprir e dê conhecimento às escolas, trabalho que tem vindo a existir por parte da nossa autarquia, através de vários momentos de reunião, onde diretores e município têm participado, apresentando ideias, expondo dificuldades, com o objetivo de encontrar resoluções comuns e transversais a todas as escolas do Concelho, mas também específicas, face às necessidades particulares de cada escola. **(51:51:74)**

E – Terminando este campo de intervenção mais relacional com os diversos atores e na mobilização do local, passamos a **um segundo objetivo específico, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis, reconfiguração do papel do diretor escolar.** Assim no que respeita às suas tarefas e

responsabilidades, atendendo aos recentes normativos, com enfoque no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro e a uma “tipologia de diretores”, que lhe dou a conhecer para facilitar a sua resposta, nomeadamente um papel burocrata, estatal e administrativo - como representante do estado “... executante e vigilante do cumprimento de normas...”; Um papel corporativo, profissional e pedagógico - “... *primus inter pares*...” que representa os interesses pedagógicos e profissionais dos professores; Um papel gerencialista - “... o gestor de uma empresa...” e um papel político-social - como um “... negociador mediador entre lógicas de interesses...”, pergunto-lhe, **Qual o papel/conceção que reconhece no desempenho das suas funções diárias? Porquê?**

D5 – *Os diretores desempenham atualmente papéis muito difíceis (...) isto, porque, nós queremos ser líderes, nós queremos fazer o papel pedagógico, queremos fazer o papel “primus inter pares”, o de mediador (...) mas também temos de fazer o papel mais burocrata de cumprimento de normas e, portanto, eu diria que não consigo reconhecer o desempenho de um só papel ao diretor escolar (...), penso que os papéis que aqui referiste se misturam no nosso dia-a-dia, e é assim que me revejo (...)* quando estava a tirar o mestrado, dizia frequentemente aos professores que é difícil reconhecer apenas um papel ao diretor escolar (...) *no entanto quero aqui expressar que de todos, o que de facto não me identifico é no papel corporativo, por outro lado, acredito que o papel mais vezes desempenhado é o de burocrata...*, isto porque se o diretor não conseguir criar mecanismos de liderança entre as suas equipas, principalmente as de estrutura intermédia, passa a ficar refém das plataformas e de todo o trabalho administrativo que daqui advém. Por fim, *tento representar o maior número de vezes possível os interesses pedagógicos e profissionais dos professores e de ser uma mediadora político-social, porque acredito que o caminho deverá passar por aqui, e o processo de descentralização veio para ajudar a definir melhor cada um destes papéis, atribuindo o da gestão financeira e administrativa às autarquias.* **(55:46:96)**

E – Como tem evoluído a reconfiguração do papel do diretor escolar ao longo do tempo? Dê exemplos.

D5 – *Eu penso que estes papéis/conceções sempre existiram, e têm vindo a intensificar-se e a afirmar-se no decorrer dos anos (...), hoje em dia com a questão da globalização; da eficácia e eficiência das escolas, associada à redução de custos e à prestação de contas (...); aos resultados escolares; avaliação interna e externa das escolas e dos docentes; níveis de autonomia, entre outros, não esquecendo o currículo e as adaptações necessárias ao perfil do aluno do século XXI, estas alterações, no nosso papel, eram inevitáveis e acontecem efetivamente!* **(56:38:15)**

E – No que concerne ao trabalho quotidiano desenvolvido pelo diretor escolar e às suas ações, sente que houve a reconfiguração do seu papel? Porquê? Quais as mudanças que ocorreram nas políticas públicas educativas que fizeram mudar a sua ação?

D5 – Sim. Mas esta reconfiguração, na minha opinião, não está diretamente relacionada com o processo da descentralização. *Os últimos anos têm sido asseverados por inúmeras plataformas eletrónicas para o tratamento de diversos assuntos minuciosos, nomeadamente: a avaliação do desempenho docente; recenseamento dos docentes; concursos dos professores; avaliação do pessoal não docente; a gestão financeira e administrativa da escola (...) e foi-se sentindo um aumento de transferência e contratualização de competências para as escolas e consequentemente para o diretor, que se refletem numa sobrecarga do seu trabalho diário... foi-se sentindo uma necessidade cada vez maior de prestar contas ao ME, associado à redução de custos e a uma gestão alicerçada pela eficácia e eficiência, pelos resultados escolares, pelo reforço da autonomia escolar (...), pela diversificação*

curricular (...) e portanto a reconfiguração do papel do diretor tornou-se inevitável, tendo que delegar um conjunto de tarefas para continuar vivo! E este delegar de tarefas é determinante e dita o sucesso de uma escola (...). Também os aspetos relacionados com... a nova gestão fez com que tivéssemos que ajustar os nossos mecanismos de resposta, pois passamos a ter mais competências e poder de decisão, um maior compromisso com o exterior, na obtenção de melhores resultados e uma maior capacidade de intervenção na comunidade, nomeadamente com o município...No nosso dia-a-dia, as nossas tarefas são constantes e aparecem com inúmeras temporalidades, estas tarefas estão associadas ao excesso de trabalho burocrático, mais administrativo que temos de realizar, mas também na gestão de conflitos, tarefas de relação e as que temos de tomar no âmbito da tomada de decisão... Quando conseguirmos implementar o Decreto-Lei n.º 21/2019, de forma correta, haverá certamente espaço a uma nova reconfiguração do papel do diretor que passará certamente por deixar de ser tão burocrata e centralizada! Outro aspeto que já referi, mas que volto a reforçar, tem a ver com a regulação da educação. Também a regulação das políticas públicas educativas, sobretudo a regulação local, nas escolas e nos municípios, pode causar vários constrangimentos e tensões no trabalho quotidiano do diretor escolar, isto porque podem existir diversas formas de apropriação dessas políticas, pelos vários atores da comunidade, e que na minha opinião vem causar hibridez nestes processos e desigualdades na educação (...) (59:28:50)

E – A minha próxima pergunta está relacionada com o que acabou de referir anteriormente, no entanto e para precisar, disse-me que o trabalho burocrático/administrativo a que o diretor escolar está sujeito diariamente influencia o seu quotidiano, nomeadamente através do controlo que existe por parte do ME no que diz respeito às plataformas eletrónicas, entre outros aspetos, já referidos. Fica, então, respondida, a pergunta, **quais os efeitos do aumento das competências transferidas no desempenho do seu cargo? Com exemplos.** (...) *A este nível, o processo de descentralização da educação é potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões de caráter pedagógico? * Pergunta de reforço

D5 – É isso mesmo! Acrescentar que esse tempo consumido pelas tarefas administrativas e burocráticas, é ainda reflexo de ausência de tempo para a tomada de decisão de qualidade e para o reforço das relações que se devem estabelecer entre os diferentes elementos da comunidade educativa, aspetos essenciais e determinantes para a organização e funcionamento das escolas. Relativamente ao processo de descentralização (...) quero acreditar que daqui a 2/3 anos possa realmente ser potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões pedagógicas que se impõem diariamente nas escolas. Atualmente isso ainda não acontece, é um processo que exige tempo, pensamento e muita maturidade entre todas as partes envolvidas, tanto a nível local, como a nível nacional e até internacional. No entanto, reconheço algum sucesso, uma vez que já estamos a fazer caminho, já existem alguns mecanismos de articulação entre as escolas e a Câmara (...). (01:00:36)

E - Como é que o processo de descentralização da educação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, influencia os processos de tomada de decisão do diretor escolar?

D5 – A qualidade da decisão tomada pelo diretor escolar é determinante na legitimação da sua autoridade e na valorização do seu trabalho. Agora, isto é um caminho muito instável, nem sempre entendido por todos, que pode gerar desconfiança e ter efeitos não desejáveis (...) por isso, as minhas decisões são, na esmagadora maioria, partilhadas com as minhas equipas e consequentemente com os meus professores. Penso ser importante

partilhar, explicar o porquê da decisão, qual o caminho que se deseja percorrer não só a curto prazo, mas a médio e longo prazo. E isto sabemos que tem a ver com a maior ou menor capacidade que o diretor tem para liderar, envolver e ser envolvido, comunicar (...) atendendo à cultura de escola e dos seus professores. A valorização do meu trabalho, enquanto diretora, aparece associado às ações que vão sendo desenvolvidas com empenho e dedicação pelas equipas de liderança intermédia e consequentemente pelos restantes agentes educativos. Não considero que a descentralização da educação, enquanto processo, tenha trazido mais poder de decisão para o diretor e para a escola, e isto, porque, na minha opinião, o poder da decisão do diretor é algo transversal, que exercemos enquanto representantes da nossa escola e, portanto, não pode ser circunscrito ao processo de descentralização da educação. Considero que o poder de decisão, constrói-se, entre todos, através de uma maior e melhor aproximação entre os agentes educativos... (que o processo de descentralização promove), *analisando, partilhando e avaliando ideias para a construção de pensamento em prol de um projeto local, contemplando o contexto (social, cultural) em que estamos inseridos.* Em relação aos municípios, talvez possam ganhar mais algum poder de decisão, isto se atendermos ao aumento das competências transferidas por parte do ME, aspeto que, na minha opinião, só será conseguido se houver articulação com os diretores, traçando uma visão comum para o Concelho. **(01:02:20)**

E – *Em que áreas de intervenção transferidas, considera que o diretor manteve, ganhou ou perdeu poder de decisão? * Pergunta de reforço

D5 – Atendendo ao que já referi, nomeadamente no que concerne ao aumento das competências transferidas ao município, pode-se concluir que, *talvez, o diretor escolar possa perder poder de decisão, principalmente na competência financeira (...), mas isto só acontecerá se não houver a tal articulação entre a Câmara e os diretores, que se impõe e exige, em prol da educação no nosso Concelho e em Portugal. Em termos gerais, todos, diretores e município podem ganhar poder de decisão!* **(01:03:17)**

E – Em relação ao grau de proximidade da sua ação com o ME, seus pares e alunos, para onde tende a sua posição e ação? Porquê? (01:03:25)

D5 – *Tento manter uma relação de proximidade, tanto com o ME, como com os meus pares e alunos. E esta relação de proximidade tende a fortalecer-se através da tomada de decisão bem-sucedida, de que já falámos anteriormente. Por um lado, os diretores como representantes da escola, têm de cumprir e fazer cumprir as orientações emanadas pelo ME e, portanto, a nossa relação de proximidade com a tutela é inevitável (...) nós temos de manter sempre uma relação de proximidade com a tutela, pois existem assuntos, como a avaliação do pessoal docente e a definição da rede escolar... que exige esta ligação (...)* E aqui fazer um parênteses para dizer que *o processo de descentralização da educação, no nosso Concelho, já aproximou as escolas umas das outras e do município e consequentemente do ME, e esta aproximação vai criar espaço e tempo para aumentar e melhorar a nossa relação de proximidade com os nossos pares e alunos,* que é algo determinante para o sucesso educativo. **(1:04:10)**

E – Como é que o processo de descentralização em curso, influencia o reconhecimento ao seu trabalho? (1:04:30)

D5 – *Não sinto que o processo de descentralização tenha acrescentado reconhecimento ao meu trabalho, e também não sinto que o mesmo tenha conduzido ao esvaziamento profissional. É importante salvaguardar que o processo de descentralização, no nosso Concelho, é muito recente, talvez daqui a 2/3 anos possa vir a ter outras respostas (...).* Como temos vindo a falar, *a vida do diretor é uma constante “roda viva”, temos efetivamente muito trabalho e estamos sujeitos a muitas tensões, tarefas que carecem quase sempre de resolução imediata e que nos condiciona e dificulta as tomadas de decisão e, portanto, há que trabalhar muito bem o Decreto-Lei n.º 21/2019 em parceria com o município e o ME.* Com este Decreto-Lei vieram as reuniões de proximidade entre os diretores e o município e a partilha entre todos, facilitando parte do trabalho do diretor escolar. Houve a transferência de competências para o município que poderão vir a ser determinantes na qualidade do ensino público no nosso Concelho... Hoje, *sinto que o município está mais envolvido na resolução das questões da educação, nas nossas escolas, tem-nos apoiado na resolução de aspetos que carecem de ser resolvidos com alguma brevidade, aspeto que não acontecia com o ME! e, portanto, existe reconhecimento pelo nosso trabalho,* por tudo o que fazemos, em prol da educação. **(1:06:56)**

E – O terceiro grande objetivo específico deste bloco temático, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da autonomia das escolas e da avaliação - prestação de contas.

Passamos para o campo da autonomia... pergunto-lhe, **que relação considera existir entre o processo, em curso, de descentralização e a autonomia da escola. Como?** *De que tipo de autonomia estamos a falar e como se difunde? * Pergunta de reforço **(1:07:20)**

D5 – Esta é efetivamente uma pergunta com uma resposta muito difícil (...) todos os dias somos confrontados com a definição de autonomia das escolas públicas portuguesas (...). *Eu costumo dizer que o diretor só tem autonomia para resolver os problemas!* Bem, *em traços gerais e meramente concetuais eu diria que a autonomia está diretamente relacionada com a capacidade financeira (...) e nós não temos capacidade financeira! Somos dependentes do ME e agora do município!* Agora, *sabemos que podemos gerir parte dessa autonomia através do Decretos-Leis n.º 55 e 54/2018 e de outros normativos, que, entretanto, vão surgindo, nomeadamente no âmbito da flexibilização e na gestão curricular.* *Sabemos que podemos ir apresentando projetos e tomando decisões e isso também é autonomia (...).* *Em relação ao processo de descentralização da educação trazer mais autonomia às escolas (...) poderá trazer, mas não nesta fase! E sem a capacidade financeira, tenho muitas dúvidas (...) estamos a falar de uma autonomia condicionada e sempre com o “cordão umbilical” ligado ao ME!* **(1:08:10)**

E- Quais os efeitos que o aumento da autonomia às escolas, no âmbito do processo de descentralização, pode acarretar para as escolas e para os alunos? Consegue exemplificar? (1:08:30)

D5 – *Na minha opinião, para além da desresponsabilização do Estado na transferência dos recursos financeiros necessários para as escolas (sobre)viverem, o maior risco prende-se com a flexibilização e com a gestão curricular, penso que aqui deveria haver outro pensamento (...) este é um dos aspetos que potencia desigualdades nas escolas públicas!* *Todos os outros riscos são controlados pelo ME e pelas inúmeras plataformas que diariamente temos de preencher e como não sou corporativista, também não corro riscos (...), Risos!* **(1:10:20)**

E –Quais os efeitos do aumento das competências transferidas no seu trabalho quotidiano?

D5 – *Na minha opinião, não é por si só o processo de descentralização da educação que acrescenta exigências sobre o diretor (...) no entanto intensificam-se ... o que acrescenta diariamente exigências sobre os diretores é a herança que temos vindo a assumir de um Estado centralizador, altamente burocratizado! É claro que a visão gerencialista não veio ajudar (...) os inúmeros mecanismos de controlo a que as escolas e consequentemente os diretores estão sujeitos (plataformas informáticas, avaliação de desempenho docente, avaliação interna e externa das escolas), acarreta inevitavelmente mais responsabilidade, mais e melhores tomadas de decisão, que exigem uma eficaz prestação de contas (que não é o que atualmente se faz), com balanços justificativos e apresentação de resultados à comunidade educativa, atendendo ao caminho que se traçou e/ou pretende percorrer. (1:11:32)*

E - *Adaptou o seu trabalho à sobrecarga de tarefas e responsabilidades que assume atualmente? Delegou tarefas? Dê exemplos. Que tipo de tarefas passou (agora) a ter que realizar para “prestar contas”? Foi sempre assim? * Perguntas de reforço

D5- Bem, eu tenho a sorte de estar há 16 anos a trabalhar no mesmo gabinete! Comecei como assessora, foi subdiretora e depois diretora (...) e, portanto, há 16 anos que eu faço todo o tipo de tarefas na escola (...) acho que só me falta ser formadora do centro qualifica! Faço questão de conhecer todos os normativos que regulam todas as especificidades da escola, tenho a vantagem de ser de informática e gestão e de ter um mestrado (...) e isso alargou o meu conhecimento (...) *acabo por ser formadora dos meus colegas e das minha equipas (...) e quando vejo que eles estão preparados, efetivamente, delego algumas competências, sempre com a supervisão das mesmas (...) até porque com a gestão unipessoal a responsabilidade é sempre minha e, portanto, tento acompanhar todas as áreas.* No entanto, a delegação de tarefas passa essencialmente pela área dos alunos, eu fico com a área do pessoal docente e tudo o que lhe está associado. Considero fundamental ter uma boa equipa de trabalho, com representatividade por ciclos de ensino e de fortalecer uma cultura colaborativa e de partilha entre todos (...) tentar liderar pela partilha, pelo conhecimento e pelos resultados e não pela imposição! Quanto à prestação de contas, já partilhei a minha opinião, penso que é necessária e nos eleva, mas não da forma como atualmente se estar a fazer! **(1:12:20)**

E- *A que órgãos do ME tem efetivamente de “prestar contas”? quais os mecanismos de controlo existentes? Como ajustou a sua ação a esses mecanismos de controlo? * Pergunta de reforço

D5 – Ora bem, a quem é que eu tenho de prestar contas? Isto é complexo (...) porque dependente da matéria em estudo, eu tenho de prestar contas à sua entidade (entidade competente) (...) existem várias (...) Direções Gerais, IGEC, Gabinete de Gestão Financeira, DGEstE; DGAE, Secretarias de Estado, DGE (...). Esta escola ainda tem de prestar contas à ANQEP, por causa do centro qualifica e do ensino profissional (...) e, portanto, eu tenho muitas tutelas *(...) os principais mecanismos de controlo são os prazos de inserção de dados que nos solicitam, através das plataformas eletrónicas (...) e depois existem as intervenções inspetivas, que todos sabemos como decorrem.* Por fim, e ainda em relação ao prestar contas, dizer que *considero fundamental existirem mecanismos de controlo (mas de forma organizada e concertada, o que nem sempre acontece com os órgãos do ME, já referidos) porque nos permitem criar rotinas de avaliação essenciais para a mudança.* **(1:14:17)**

E- Passando ao último objetivo específico deste bloco temático, conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da liderança...

Em relação à liderança exercida pelo diretor (...). **Na sua opinião, como é que o processo de descentralização da educação influencia a liderança na escola? Consegue exemplificar?** *Que tipo de liderança é que identifica atualmente nas escolas públicas, tendo em conta o modelo de gestão unipessoal do diretor escolar? * Pergunta de reforço

D5 – *Talvez a descentralização seja uma oportunidade no reforço de tempo para podermos exercer uma melhor liderança, determinante para o sucesso de qualquer organização (...), isto é, haver tempo para pensar, criar e inovar e ter oportunidade para fortalecer as questões de inteligência emocional e consequentemente adotar a melhor liderança, face a cultura organizacional existente, que na minha opinião tem de ser colaborativa.* Em relação ao tipo de liderança (...). Considero que fui evoluindo na resposta que te vou dar (...) hoje, defendo que os diretores tenham formação na área da gestão e administração, porque ser diretor já não é para quem quer, é para quem sabe! Não se pode sair da sala de aula e vir para diretor, pois não vai correr bem! *O diretor tem de ter muitos conhecimentos e tem de estar munido de ferramentas na área da administração e gestão, nomeadamente a financeira, assim como, ser conhecedor da legislação emanada diariamente pelo ME (...) e, portanto, para responder à tua pergunta, eu diria que depende (...) depende da formação, da competência e da personalidade dos diretores. Considero que não existe um único padrão (...), no entanto, a escola é uma organização complexa que exige uma liderança transformacional (tal como aprendi durante o tempo de estudante de mestrado em administração educacional), onde a participação e a coresponsabilização se exigem!*

*Consegue identificar duas ou três características que considere fundamentais na figura do diretor? E como poderão ser trabalhadas? * Pergunta de reforço **(1:17:10)**

D5 – Cátia, pela experiência que tenho eu diria *a nossa capacidade humana (liderar e motivar) são as características mais importantes (...)* “abrir” o gabinete e ter a capacidade de incentivar e de levar os colegas a acreditar (...) *um exemplo disso foi o processo de coadjuvação que eu iniciei nas escolas do 1º CEB, onde os colegas do 2º ciclo iam coadjuvar os colegas do 1º ciclo, e eu fui a primeira a desempenhar esse papel, dar o exemplo, mostrar o que se pretende e qual é o caminho (...) independentemente do cargo e/ou das outras funções que possamos estar e/ou vir a desempenhar na escola. Concretamente, eu diria, resiliência, empatia e a inteligência emocional, que já referi.* **(1:19:05)** Diretora foi interrompida (...)

E – *A última pergunta tem a ver com a formação obrigatória para os diretores escolares (...) e faço-lhe a questão para precisar, pois penso já ter referido a sua opinião... assim, na sua opinião, as questões inerentes à formação do diretor escolar, agora com obrigatoriedade recente na área da administração e gestão escolar, são fundamentais para o exercício das funções de um diretor? * Pergunta de reforço **(1:21:15)**

D5 – Sim. Dando seguimento ao que já referi, atualmente *defendo que as questões inerentes à formação do diretor escolar são fundamentais para o exercício das suas funções.* Agora, também defendo, paralelamente a esta formação mais especializada, que existam outras formações igualmente importantes, nomeadamente ao nível das competências sociais e de liderança (...) *hoje em dia é determinante a nossa visão humanista, a partilha, o dar e receber, o errar e corrigir, o voltar atrás sempre que necessário, a humildade em reconhecer e a resiliência em continuar a acreditar (...)* Não quero terminar sem *dizer ainda que para além da formação mais específica e/ou*

generalista, é importante ter experiência e ter a oportunidade de desempenhar outros cargos de liderança de topo e ou intermédia, mas que possam dar “traquejo” para os desafios que surgem todos os dias!

E - *Priorize 3 necessidades de formação que sente serem fundamentais. * Pergunta de reforço (1:22:25)

D5 – Bom, retirando as questões inerentes as competências financeiras que passam a ser uma preocupação do município (...) *priorizo as questões inerentes à formação efetiva, onde se possa aprender, por exemplo a aplicação dos Decretos-Leis n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018 e na consolidação prática dos inúmeros normativos que saem para os diretores aplicarem!* Existem lacunas graves nestes dois campos, o ME assumiu o compromisso com as escolas de prestar apoio e informar e formar professores e diretores mais aptos para o desempenho das suas funções, mas não tem acontecido! **(1:23:26)**

E- Chegamos ao fim! [REDACTED], quero agradecer imenso teres aceite este convite e dedicares um pouco do teu tempo a esta causa! (risos)

D5 – Espero ter ajudado e contribuído positivamente para o teu trabalho, desejo-te continuação de muito sucesso e determinação para a conclusão da tese, e quero ser convidada para a apresentação pública (risos) **(1:24:38)**

FIM DA ENTREVISTA

ANEXO 3

PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO

Tema	Perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal.
Âmbito	Mestrado em educação – Especialização em Administração Educacional.
Procedimento	Combinação de sistema de categorias prévias com categorias criadas indutivamente a partir dos dados.
Objetivo Geral	Conhecer as perceções dos diretores escolares dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, com enfoque no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

BLOCO A

A DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, EM GERAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS/UNIDADES DE CONTEXTO (UC)
A1 - Processo global de transferência de competências da administração central para a local, no âmbito da educação, em Portugal.	A1.1 - grau de conhecimento.
	A1.2 - opinião geral.
	A1.3 - o que desencadeia/ motivos.
	A1.4 - Lógicas de potencial e perspetivas associadas: Projeto Educativo Local ou Concelhio (PEL)/ controlo do trabalho desenvolvido nas escolas.

BLOCO B

AS PERCEÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA MEDIDA POLÍTICA EM VIGOR (DECRETO-LEI N.º 21/2019, DE 30 DE JANEIRO)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS/UNIDADES DE CONTEXTO (UC)
B1 - Perceções dos diretores escolares sobre as mudanças no quadro jurídico-normativo do processo de descentralização da educação no contexto de aplicação das recentes medidas políticas e com enfoque no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).	B1.1 - grau de conhecimento das principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.
	B1.2 - grau de conhecimento das vantagens/desvantagens do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.
B2 - Perceções dos diretores escolares sobre as tendências/visões a percorrer com o processo de descentralização da educação, com abordagem e perspetivação no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).	B2.1 - opinião geral sobre o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.
	B2.2 - Lógicas de potencial/tendências/ visões associadas a uma gestão escolar de qualidade: eficácia e eficiência da escola pública (perspetiva técnica) / melhoria da escola pública (perspetiva social).

BLOCO C

OS EFEITOS DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM ESPECIAL ENFOQUE NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR (AÇÃO DO DIRETOR E DINÂMICA DA ESCOLA)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS/UNIDADES DE CONTEXTO (UC)
C1 - Efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.	C1.1 – dinâmicas associadas à construção do Projeto Educativo Local (PEL).
	C1.2 – papel de mediador (de interesses e valores) na construção de uma cidadania democrática na comunidade educativa.
	C1.3 - medidas políticas implementadas pelo ME de aproximação da escola ao território educativo (municípios)/novos modelos organizacionais. Balanço dessas medidas.
	C1.4 – efeitos da reorganização da rede escolar/UE de grande dimensão na gestão diária das escolas (AE).
	C1.5 – papel do Estado e da administração central: avaliador e regulador.
C2 – Efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).	C2.1 – papéis / tipologia/conceções de diretor escolar. Justificação.
	C2.2 – alterações da representação do papel do diretor escolar ao longo do tempo. Exemplos.
	C2.3 – “reconfiguração” do papel do diretor escolar na administração e gestão escolar. Justificação.
	C2.4 - mudanças nas políticas públicas educativas que motivaram a “reconfiguração” do papel do diretor escolar/mudança na sua ação.
	C2.5 - efeitos do aumento das competências transferências no desempenho do cargo do diretor escolar. Exemplos.
	C2.6 – mudanças na gestão escolar/questões pedagógicas. Justificação.
	C2.7 – influência do processo de descentralização da educação nos processos de tomada de decisão do diretor escolar.
	C2.8 – dinâmicas na posição e ação do diretor escolar: pares e alunos ou ME. Justificação.
	C2.9 - reconhecimento/valorização do trabalho do diretor.
C3 – Efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da autonomia das escolas e da prestação de contas.	C3.1 – relação do processo de descentralização e a autonomia da escola.
	C3.2 – efeitos do aumento da autonomia para as escolas e alunos. Exemplos.
	C3.3 – efeitos do aumento de competências transferidas no trabalho do diretor escolar: grau de exigência sobre a figura de diretor, antes e após 2019 / sobrecarga de tarefas e responsabilidades.
C4 – Efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da liderança.	C4.1 – grau de conhecimento em relação à importância e influência da liderança na escola.
	C4.2 – cargo unipessoal de diretor escolar e necessidades de formação fundamentais.

ANEXO 4

MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (EXCERTOS DE ENTREVISTA)

Tema	Perceções do diretor escolar sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal.
Âmbito	Mestrado em Educação – Especialização em Administração Educacional.
Procedimento Misto	Combinação de sistema de categorias prévias com categorias criadas indutivamente a partir dos dados.
Objetivo Geral	Conhecer as perceções dos diretores escolares dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira sobre o processo de descentralização da educação, em Portugal, com enfoque no Decreto-Lei nº 21/2019 de 30 de janeiro.

BLOCO TEMÁTICO A – A descentralização da educação, em geral

Categoria A1 - **Conhecer a opinião e o grau de conhecimento do diretor escolar sobre o processo global de transferência de competências da administração central para a local**, no âmbito da educação, em Portugal.

Subcategorias (unidades de contexto) A1.1 - **grau de conhecimento**.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)		Entrevista
“... não há uma verdadeira transferência de competências da administração central para a local, no âmbito da educação, em Portugal... o que existe, é uma transferência de competências de gestão e administração da educação (...)” p:1		A (D1)
“... sou por princípio muito favorável, entendo e defendo esta visão de proximidade nestas tomadas de decisão, o delegar de competências numa visão de maior proximidade...” p:1		B (D2)
“De uma forma genérica, a transferência de competências, já vem a acontecer há cerca de 12 anos... e que tem sido marcada pelas sucessivas aproximações que têm sido feitas de forma diferente por diferentes Governos, com diferentes enquadramentos ideológicos, havendo sempre um ponto comum que é o de retirar certos custos da administração central e certas responsabilidades diretas que se prendem com a gestão do território e com a gestão de recursos educativos (...)” p:1		C (D3)
“... melhorou significativamente a relação da autarquia com as escolas, a proximidade com os territórios escolares e que os problemas conseguem-se resolver muito mais depressa (...)” p:1		D (D4)
“... era inevitável encontrar outras soluções, dada a ineficiência de um Estado altamente centralizador, da falta de eficiência e eficácia e a ausência de um controlo eficaz para corresponder aos novos desafios que se colocam com a massificação do ensino e a instauração de uma democracia efetiva.” p:1		
“... que o que existe é uma transferência de responsabilidades do ME para a autarquia, porque na prática a autarquia continua um pouco limitada aos normativos que vêm da tutela.” p:1		E (D5)
“... concluímos que os constrangimentos são muitos..., no entanto é mais benéfico para o ME, uma transferência de competências para o poder local, uma vez que este conhece minimamente os contextos de intervenção” p:1		

BLOCO TEMÁTICO A – A descentralização da educação, em geral

Categoria A1 - **Conhecer a opinião e o grau de conhecimento do diretor escolar sobre o processo global de transferência de competências da administração central para a local** no âmbito da educação, em Portugal.

Subcategorias (unidades de contexto) A1.2 - **opinião geral**.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>"... sou totalmente a favor da aproximação dos serviços públicos, que este serviço possa ficar o mais próximo possível dos cidadãos."</i> p:1</p> <p><i>"Considero que esta proximidade traz algum conforto aos cidadãos e é isso que nós procuramos quando prestamos algum serviço."</i> p:1</p> <p><i>"... tenho consciência que a gestão política, administrativa e financeira se torna muito mais fácil a um nível local do que a um nível nacional... cada escola tem que ser capaz de encontrar respostas educativas adequadas para a população que serve."</i> p:1</p>	A (D1)
<p><i>"... nas várias competências transferidas ao longo destas últimas décadas, às Câmaras, tem-se verificado sucesso, a maior proximidade fez com que na rede do pré-escolar e no 1º CEB, passemos a ter alguém mais visível para lidar com estas situações, eu acho que os miúdos ganharam com isso..."</i> p:1</p> <p><i>"... são normativos que visam melhorar as características e a capacidade de intervenção nas escolas para que os alunos possam ter mais sucesso..."</i> p:1</p>	B (D2)
<p><i>"(...) a minha opinião ainda é muito cautelosa..., os últimos normativos, nesta matéria, são muito vagos, têm várias interpretações acerca das autarquias, acerca dos territórios..."</i> p:1</p> <p><i>"... e também alguma desilusão pela forma como estes normativos têm vindo a ser apresentados, de facto com esta visão muito gestionária de recursos e muito pouco virada para uma visão de projeto."</i> p:1</p> <p><i>"... este processo de descentralização da educação só ganha consolidação, naquilo que são as suas apostas, quando conseguirmos uma verdadeira participação da comunidade... até lá vamos fazendo um caminho legal, faltando depois o caminho do social para que estes normativos possam ter o impacto desejado."</i> p:3</p>	C (D3)
<p><i>"... de uma maneira geral, eu considero muito positiva esta experiência e espero que nesta nova fase da descentralização, se possa alargar a todo o território nacional (...)"</i> p:1</p>	D (D4)
<p><i>"Considero efetivamente que os AE ganham muito com este novo caminho em busca de um real processo de descentralização da educação, de uma maior proximidade à comunidade educativa, com a introdução de normativos que visam melhorar as características e a capacidade de intervenção nas escolas."</i> p:1</p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO A – A descentralização da educação, em geral

Categoria A1 - **Conhecer a opinião e o grau de conhecimento do diretor escolar sobre o processo global de transferência de competências da administração central para a local** no âmbito da educação, em Portugal.

Subcategorias (unidades de contexto) A1.3 - **o que desencadeia / motivos.**

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... quero acreditar que este processo passe por uma necessidade, a educação em Portugal...” p:2</p> <p>“... após o 25 de abril houve uma revolução no ensino e a escola passou a ser para todos; deu-se, portanto, a massificação da escola pública em Portugal e tornou-se necessário apostar na qualidade do seu ensino... No século XXI, continuamos a investir na qualidade e a resolver problemas com a melhoria das aprendizagens dos alunos e por isso considero que estava na altura de se avançar para as respostas mais locais e descentralizadas. Há uma intenção clara de aproximar a escola à comunidade e às pessoas que serve. Estava na hora de conseguirmos adequar o nosso serviço, ao nosso público-alvo (...)” p:2</p> <p>“... portanto o município conhece melhor as necessidades do seu concelho do que o ME” p:2</p>	A (D1)
<p>“Eu penso que uma das razões que fez com que isto acontecesse é o facto de as autarquias terem um conhecimento mais real do que se passa em cada um dos agrupamentos, ... saber das características locais, das comunidades, da empregabilidade, do tipo de pessoas, num determinado contexto, é determinante...” p: 2</p> <p>“... ineficiência do atual modelo de regulação burocrática do Estado, procurando a eficiência e a eficácia da gestão escolar através de mecanismos que possam prestar contas do trabalho realizado ...” p:2</p> <p>“... lógica de maior proximidade, com definição de características claras de quem faz? onde é que faz? e de que forma faz?...” p:2</p>	B (D2)
<p>“É no sentido de passar para uma área municipal tudo aquilo que tem muito mais relação com a área social... uma educação com uma roupagem de intervenção social cada vez mais forte e essa roupagem de intervenção social tem estado cada vez mais centrada nas autarquias, na gestão do território (...)” p:2</p> <p>“... sendo uma resposta social ela tem de estar no terreno, não pode ser gerida através do ME do Terreiro do Paço, como se costumava dizer...” p:2</p>	C (D3)
<p>“... perspectiva de deixar que o Estado seja centralizador de todas as áreas e possa passar competências para as Instituições que têm uma maior proximidade com áreas mais específicas, de forma a que os problemas possam ser resolvidos mais facilmente (...)” p:2</p> <p>“... desencadeia uma mudança de atitude, nomeadamente na passagem a uma Estado menos centralizador, menos controlador, a um modelo de regulação menos burocrático, a que o Estado nos tem habituado ao longo de todos estes anos (...)” p:2</p> <p>“... penso que será também uma questão mais ideológica, de uma política mais educativa, e uma tentativa de dar mais autonomia aos próprios municípios que se reflete na própria autonomia das escolas (...)” p:2</p>	D (D4)
<p>“O que desencadeia este processo de transferência de competências para as autarquias e para os municípios são as questões financeiras, os números! a redução de custos! (...)” p:2</p> <p>“... a administração central deixa de ter grande parte dos seus funcionários públicos... deixa de ter um orçamento que inclui milhares de gastos/despesas e, portanto, para mim, este desencadear está associado à rentabilização de custos e também à eficácia e eficiência da gestão escolar...” p:2</p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO A – A descentralização da educação, em geral

Categoria A1 - **Conhecer a opinião e o grau de conhecimento do diretor escolar sobre o processo global de transferência de competências da administração central para a local** no âmbito da educação, em Portugal.

Subcategorias (unidades de contexto) A1.4 - **Lógicas de potencial e perspetivas associadas: Projeto Educativo Local ou Concelhio (PEL) / controlo do trabalho desenvolvido nas escolas.**

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>"Quero pensar que o Estado quer melhorar a qualidade no ensino (...)" p:2</i></p> <p><i>"(...) na minha perspetiva o objetivo é mesmo a redução da sua dimensão de abrangência, para poder estar mais próximo de quem precisa e de acordo com as necessidades de cada escola (...)" p:2</i></p> <p><i>"... dar mais poder de decisão local, eu acho que é o que trará mais efeitos/benefícios para as escolas e para os alunos (...)" p:2</i></p>	A (D1)
<p><i>"Acredito e quero continuar a acreditar que a descentralização é para melhorar a qualidade do ensino nas escolas..." p:2</i></p> <p><i>"... o verdadeiro potencial da descentralização, é de aproximação e de visão local/municipal, daquilo que tem de ser a nossa visão de escola, adaptada às nossas características/realidade (...) e que a descentralização das competências pode, deve aproximarmo-nos a todos para trabalharmos em prol de objetivos comuns (...) não faz sentido nenhum se não for assim (...) a construção do PEL, faz todo o sentido!" (...) p:2</i></p>	B (D2)
<p><i>"A transferência de competências para a autarquia tem uma lógica de potencial associada à aproximação do local e à necessidade de cada vez mais a educação ser também uma resposta social" p:2</i></p>	C (D3)
<p><i>"(...) aumentar os níveis de participação da comunidade educativa, de uma democracia mais participativa versus representativa a que o Estado nos tem habituado ao longo do tempo em busca da construção de um PEL." p:2</i></p>	D (D4)
<p><i>"... podemos encontrar razões associadas à lógica de maior proximidade com o local, à necessidade de uma intervenção social e à passagem para um Estado menos centralizador." p:2</i></p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO B – As perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Categoria B1 - Averiguar como são percebidas, pelos diretores escolares, as mudanças no quadro jurídico-normativo do processo de descentralização da educação, no contexto de aplicação das recentes medidas políticas e com enfoque no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Subcategorias (unidades de contexto) B1.1 - grau de conhecimento das principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... as mudanças que podemos considerar ainda são muito poucas, aquilo que é o fundamental acaba por nem se querer revogar os princípios ...” p:3</p> <p>“... são discutidas questões muito operacionais do dia-a-dia das escolas, tais como: pagamento do gás, eletricidade, água, materiais...” p:3</p> <p>“... neste momento, está muito claro quais são as competências que este último normativo transfere para os municípios...” p:3r</p> <p>“... e, portanto, o foco tem de estar no encontrar tempo para pensar nas questões pedagógicas para todos, colocar as escolas a pensar!” p:3r</p> <p>“O Decreto-Lei n.º 21/2019 vem dar espaço para que as escolas possam efetivamente crescer do ponto de vista pedagógico, atribuindo as questões mais administrativas e operacionais sob a responsabilidade dos municípios.” p:5</p> <p>“... o Decreto-Lei n.º 21/2019, vem dar espaço para a criação de projetos locais, ...” p:5</p>	A (D1)
<p>“... identifico algumas recentes alterações, nomeadamente o cargo do diretor ser unipessoal; o aparecimento do Conselho Geral, do Conselho Municipal de Educação e a Carta Educativa (...) também a criação de unidades de ensino como os agrupamentos de escolas, permitem uma melhor participação de todos e aumenta, na minha opinião, a dimensão comunitária da educação e nas escolas.” p:3</p> <p>“... já assisti a inúmeras reformas educativas, que me fazem sentido, isto não quer dizer que considere que as mesmas foram bem aplicadas... havemos de lá chegar...” p:3</p> <p>“No funcionamento não pedagógico de uma escola! Tudo o que é não pedagógico de uma escola, neste momento está entregue à Câmara... e todos temos de começar a perceber que tudo o que é infraestruturas, funcionamento do dia-a-dia das escolas passa pela Câmara, refeições, leite escolar, seguros dos funcionários, manutenção dos espaços, etc...” p:3r</p>	B (D2)
<p>“... os modelos jurídico-normativos que vão aparecendo, colocam a comunidade dentro da escola e/ou a escola a par da comunidade... e consequentemente maior controlo social, pelo aumento de responsabilidades dadas ao diretor escolar.” p:3</p> <p>“... cada vez mais a escola está envolvida num pacote social, tomemos como exemplo: o surgimento do Conselho Geral, do Conselho Local de Educação e do Conselho Municipal de Educação, envolvendo a participação da comunidade na escola, são órgãos que levam a que a educação seja efetivamente integrada dentro daquilo a que eu chamo de pacote de intervenção social, no seu contexto educativo, e, portanto, há 15 anos que se vem fortalecendo este vetor.” p:3</p> <p>“Na minha opinião, o caminho que se visa traçar com o processo de descentralização é claramente de âmbito pedagógico, centrado no ensino e nos alunos.” p:2</p>	C (D3)

BLOCO TEMÁTICO B – As perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Categoria B1 - Averiguar como são percebidas, pelos diretores escolares, as mudanças no quadro jurídico-normativo do processo de descentralização da educação, no contexto de aplicação das recentes medidas políticas e com enfoque no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Subcategorias (unidades de contexto) B1.1 - grau de conhecimento das principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“... ao longo da História da educação, têm aparecido muitos normativos que têm “tocado” no processo de descentralização, embora de forma avulsa, desarticulada e com premissas contraditórias..., mas que têm procurado aumentar os níveis de participação da comunidade educativa, tomemos como o exemplo o aparecimento do Conselho Geral, da carta educativa, dos contratos de autonomia das escolas... e, portanto, têm-se procurado fortalecer os aspetos sociais da escola pública portuguesa.” p:3</i></p> <p><i>“... têm aparecido muitos normativos que têm “tocado” no processo de descentralização da educação (...) que têm procurado aumentar os níveis de participação da comunidade educativa... numa visão mais cultural e pedagógica (...) embora os efeitos da eficácia e eficiência da gestão escolar tenham estado sempre presentes...” p:3</i></p> <p><i>“... a primeira grande mudança tem a ver com as questões burocráticas, questões financeiras relacionadas com pagamentos, libertação por parte das escolas de algumas obrigações que até aqui eram da competência das escolas, como por exemplo: o pagamento da água, da luz, do telefone, as chamadas despesas de funcionamento, infraestruturas, instalações, manutenção, refeições, funcionários, etc. Estas mudanças passam a estar sob a gestão da autarquia.” p:3r</i></p> <p><i>“... outras mudanças veem a seguir, tal como o município vir a ter uma política de educação que não pode ser só a questão financeira... tem de passar pelo melhoramento da carta educativa e da construção de um Projeto Educativo Local, assim como, um investimento gradual ao nível das questões pedagógicas e de apoio, através de alguns serviços...” p:3r</i></p> <p><i>“... os normativos que têm vindo a ser lançados, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008 e o Decreto-Lei n.º 137/2012, têm vindo a incutir novas visões na gestão da escola (...) que agora veem-se complementadas com a entrada da autarquia/município, que ajuda com as questões ao nível da administração, pretendendo-se que o município seja um importante apoio através dos diversos serviços que pode vir a dar às escolas, nomeadamente na criação de condições para que as escolas possam desenvolver as suas questões pedagógicas...” p:5</i></p>	D (D4)

BLOCO TEMÁTICO B – As perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Categoria B1 - Averiguar como são percebidas, pelos diretores escolares, as mudanças no quadro jurídico-normativo do processo de descentralização da educação, no contexto de aplicação das recentes medidas políticas e com enfoque no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Subcategorias (unidades de contexto) B1.1 - grau de conhecimento das principais mudanças que ocorrem na gestão e administração escolar com a implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“... teremos de falar obrigatoriamente do novo modelo de gestão, associado à modernização, à eficácia e eficiência, numa total aposta de melhorar a qualidade da educação e do órgão unipessoal do cargo do diretor escolar, que acresce responsabilidades e maior controlo social, através de mais prestação de contas, entre outros aspetos...” p:3</i></p> <p><i>“Este novo modelo de gestão foi muito contestado, pois passou de um órgão colegial, para um órgão unipessoal, eleito pelo Conselho Geral, e de alguma forma manifestou, na altura pós 25 de abril, uma ideia de perda de democraticidade...” p:3</i></p> <p><i>“... chegou-se a equacionar a existência de um diretor pedagógico e de um gestor, o gestor fazia a gestão do dinheiro, e o diretor pedagógico presidiria ao Conselho Pedagógico, ideias que acabaram por não ser implementadas...” p:3</i></p> <p><i>“... para além do cargo unipessoal do diretor e do aparecimento do Conselho Geral, surgem também mudanças ao nível da implementação da Carta Educativa e uma necessidade de reforçar os níveis de autonomia das escolas.” p:3</i></p> <p><i>“Estamos numa fase inicial da implementação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro e, portanto, as mudanças a registar ainda são muito poucas..., no entanto, estarão certamente ligadas ao funcionamento da escola no que concerne às infraestruturas, instalações, manutenção, refeições, despesas de funcionamento, funcionários, etc. estas mudanças passam a estar sob a gestão da autarquia.” p:3</i></p> <p><i>“O Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, vem alterar o modelo de gestão por completo, pois o diretor parece perder a competência de gestão financeira, que passa para a autarquia, na prática o que passamos a ter é o diretor pedagógico que fica muito dependente da autarquia e da tutela no que concerne à concretização dos seus projetos pedagógicos, na sua ação e na dinâmica da escola...” p:3</i></p> <p><i>“... é importante perceber também como se aplica esta capacidade financeira, esta atribuição de subsídios de forma a não potenciar ainda mais desigualdades nas escolas...” p:3</i></p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO B – As perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Categoria B1 - Averiguar como são percebidas, pelos diretores escolares, as mudanças no quadro jurídico-normativo do processo de descentralização da educação, no contexto de aplicação das recentes medidas políticas e com enfoque no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Subcategorias (unidades de contexto) B1.2 - grau de conhecimento das vantagens/desvantagens do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... envolver também o município, haver responsabilidades partilhadas e acrescidas e com a prestação de contas de todos os envolvidos...” p:3r</p> <p>“... esta proximidade faz com que as pessoas tenham rostos e nomes, facilitando a mudança e a operacionalização da mesma...” p:3r</p> <p>“... as escolas perderam capacidade para tomar decisões ao nível da sua gestão mais “doméstica”, ao nível das questões mais operacionais, relacionadas com a compra de produtos de limpeza, pagamentos de água e de luz, de recursos materiais necessários, melhoramento de infraestruturas, questões mais práticas e operacionais que carecem de resolução diária... o que a médio, longo prazo possibilitará que as escolas se foquem no seu verdadeiro interesse, que são, obviamente, as questões pedagógicas, mas ainda não está a acontecer (...)” p:4</p> <p>“... acredito que poderá haver grandes mudanças, atitudes revolucionárias...” p:4</p> <p>“Considero que deverão existir mais reuniões com os diretores e o município para se discutir o PEL, qual o caminho a seguir, qual a melhor oferta para o concelho...” p:4</p>	A (D1)
<p>“A descentralização só traz vantagens (...) tomemos como principal exemplo concreto, a proximidade das relações que se criam... existem pessoas com nomes, com responsabilidades, com rostos (...) pessoas que mal ou bem irão ter de me dar feedback acerca dos meus pedidos, dos meus problemas e dizerem-me alguma coisa em concreto... que sabem do que eu estou a falar, com quem estão a falar e que me dão um feedback real, válido, concertado na resolução dos problemas.” p:4</p> <p>“Sou efetivamente a favor da descentralização, apesar de sentir que ainda temos um longo caminho a percorrer...” p:4</p>	B (D2)
<p>“... a proximidade é a grande vantagem... sempre numa perspetiva intra e inter concelhia...” p:4</p> <p>“... algumas áreas de gestão e administração com maior apoio, nomeadamente o apoio jurídico, contabilístico, avaliação interna das estruturas educativas que o município nos veio ajudar...” p:4</p> <p>“... a descentralização pode efetivamente ser uma oportunidade, desde que seja entendida desta forma por todos os parceiros e responsáveis educativos da autarquia/município... ou então tornar-se-á apenas um instrumento gestor de fundos...” p:4</p> <p>“... analisando o seu preâmbulo constatamos o seguinte: “correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais e tomadas de decisões numa lógica de proximidade” ... eu aqui só consigo ver uma verdade, que é na lógica de proximidade... porque um dos meus receios, é de facto, o acentuar das assimetrias locais e não a correção das assimetrias locais.” p:3r</p> <p>“... levando ao perigo, que eu designo, de “fulanização”, e a uma assimetria, facilmente tangível a nível nacional...a educação não pode ser vista como “arena de discussão política” e/ou ainda a uma “politização” dos cargos” p:3r</p> <p>“... do meu ponto de vista, a correção da assimetria dentro do próprio concelho só será possível, se houver uma liderança muito forte por parte da gestão municipal da educação, isto é uma gestão participada...” p:3r</p>	C (D3)

BLOCO TEMÁTICO B – As perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Categoria B1 - Averiguar como são percebidas, pelos diretores escolares, as mudanças no quadro jurídico-normativo do processo de descentralização da educação, no contexto de aplicação das recentes medidas políticas e com enfoque no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Subcategorias (unidades de contexto) B1.2 - grau de conhecimento das vantagens/desvantagens do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p>“... existem um conjunto de situações burocráticas que passam para os municípios e, desta forma, aliviam o trabalho do diretor, em busca daquilo que deverá ser a sua preocupação principal, que são as questões pedagógicas... embora ainda não se note, dada a recente aplicação do processo em curso.” p:4</p> <p>“... as vantagens... prendem-se com a questão da proximidade, com a diminuição do trabalho burocrático e centralizador do Estado, com os aumentos dos níveis de participação da comunidade educativa...” p:4</p> <p>“Uma grande desvantagem... é o reduzido grau de conhecimento que a autarquia tem acerca das escolas, estamos numa fase, em que temos de apresentar todos os projetos, a nossa visão, missão e principais linhas orientadoras, e isto é determinante para que tudo o resto, possa efetivamente correr bem... eles não têm noção das necessidades das escolas, do trabalho, dos alunos, dos materiais, dos projetos... e isso é determinante!” p:3r</p>	<p>D (D4)</p>
<p>“Em relação às vantagens, penso ser a relação de proximidade e a gestão de proximidade que possa ser feita com as pessoas, elevando o nível de participação da comunidade educativa...” p:4</p> <p>“... com articulação entre todos os envolvidos, poderá ser ótimo para os AE e poderá ainda diminuir o excesso do trabalho burocrático e centralizador do Estado...” p:4</p> <p>“Depois é preciso fazer a gestão e acompanhamento de todas as áreas transferidas com equidade, e que independentemente dos vários executivos que possam ser eleitos, sejam criadas bases sólidas, visão missão e valores alicerçados no caminho que se deseja percorrer (...)” p:4</p> <p>“... existem também algumas desvantagens e constrangimentos... a aplicação do princípio de subsidiariedade na área educativa, poderá constituir-se numa grande desvantagem, quando aplicado sem critérios e/ou não atendendo às reais necessidades das escolas e da capacitação dos seus docentes...” p:4</p> <p>“O aumento de autonomia dada às escolas, também se constitui numa ameaça, não só pela forma como poderá ser utilizada, centrada no “localismo”, desviando-se daquilo que deverá ser implementado a nível nacional...” p:4</p> <p>“A falta de acompanhamento por parte da tutela é enorme... não sentimos que exista monitorização, nem avaliação do serviço que prestados (...), inclusive, quem resolve os problemas de intervenção nas escolas, coisas como falta de recursos espaciais, para implementação dos projetos pedagógicos, é o município, com verbas deles (...)” p:4</p>	<p>E (D5)</p>

BLOCO TEMÁTICO B – As perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Categoria B2 - Averiguar como é percebido pelos diretores escolares, as tendências/visões a percorrer com o processo de descentralização da educação, com abordagem e perspetivação no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Subcategorias (unidades de contexto) B2.1 - opinião geral sobre o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... o Decreto-Lei n.º 21/2019, é muito pouco abrangente para aquilo que considero fundamental ao nível das questões de autonomia, da gestão e da contratação de professores...” p:3</p> <p>“... a nossa cultura, tradição é na maioria das vezes muito resistente à mudança. O Decreto-Lei n.º 21/2019 vem também exigir essa responsabilidade, isto é, o de estarmos despertos para a mudança, para o foco nas questões pedagógicas...” p:3r</p> <p>“... considero que deixou tudo muito em aberto, focou-se nas questões mais administrativas e financeiras, deixando ainda muitas coisas por definir...” p:4</p> <p>“... reconheço que este normativo ficou muito pelo princípio, devia ter uma visão muito mais abrangente, mas a nossa tradição napoleónica faz com que fiquemos fechados nas direções gerais, dificultando o nosso caminho...” p:5</p> <p>“Penso que do ponto de vista político, foi uma atitude verdadeiramente honesta e de responsabilização para os autarcas.” p:5</p> <p>“... o que eu achava verdadeiramente perfeito é que os municípios pudessem ter-se antecipado à solicitação das competências agora transferidas, e não o Estado a decretá-las, isso seria revelador de uma maior consciencialização do estado da educação no concelho em resposta às suas efetivas necessidades e em resposta aos seus eleitores...” p:5r</p> <p>“... parece-me que este último normativo deixou uma série de assuntos por fechar, dando espaço/liberdade para o pensamento.” p:11r</p>	A (D1)
<p>“... quando nós fazemos uma leitura do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 21/2019, para onde nos remete que nos últimos 30 anos a autarquia já tem tido um papel preponderante na forma como tem aumentando a rede do ensino pré-escolar, proporcionado aos alunos um conjunto de coisas... começou a fazer sentido o papel proativo dos municípios na vida das escolas, neste sentido prático...” p:3</p> <p>“Parece-me ser uma boa estratégia para combater algumas desigualdades na educação, em Portugal.” p:5r</p> <p>“... parece que este normativo remete para outros um conjunto de matérias, ainda por definir e aprovar (...) e, portanto, sente-se ainda, um processo pouco coerente e desarticulado (...)” p:11r</p>	B (D2)

BLOCO TEMÁTICO B – As perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Categoria B2 - Averiguar como é percebido pelos diretores escolares, as tendências/visões a percorrer com o processo de descentralização da educação, com abordagem e perspetivação no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Subcategorias (unidades de contexto) B2.1 - opinião geral sobre o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, é ainda muito vago, deixando várias questões em aberto... na minha opinião, podemos olhar para ele de duas formas: é vago porque alguém não teve tempo ou capacidade para o tornar mais preciso, e/ou ele é vago para que cada autarquia, município, território possa desenhar a sua estrutura... o que nesta última perspetiva, parece-me bem...” p:3r</p> <p>“Neste momento já se fala no prolongamento desta data... parece-me ser mais uma estratégia, vamos ver se funciona e como será efetivamente aplicada... pois poderá combater ou não algumas desigualdades...” p:5r</p> <p>“... parece-me que com este normativo ainda temos um longo caminho a percorrer... porque as transferências de competências conhecidas ficam muito aquém das reais necessidades das escolas (...) e têm sido sempre à volta do mesmo, isto é, transferências ao nível de instalações, materiais, alimentação, limpeza (...) muitas das vezes, transferidas de forma desarticulada e avulsa com o processo de descentralização pretendido.” p:11r</p>	C (D3)
<p>“Parece-me uma boa estratégia, principalmente no combate a algumas desigualdades na educação...” p:5r</p> <p>“... parece que este normativo reforça transferência de competências ao nível de recursos, instalações, transportes, ação social (...)” p:11r</p> <p>“... tem de haver um compromisso do Estado na transferência dos recursos financeiros imprescindíveis ao exercício da autonomia que se definiu, para não se criar agravamento das desigualdades...” p: 5</p>	D (D4)
<p>“... o que penso é que após o Decreto-Lei n.º 21/2019, estar consolidado e implementado na sua plenitude, o modelo de gestão das escolas irá obrigatoriamente mudar, e outras questões irão ser levantadas... reside a importância de haver uma verdadeira participação da comunidade educativa, uma cultura de participação efetiva...” p:3</p> <p>“... considero que o Decreto-Lei n.º 21/2019, deveria ser mais claro, preciso, e ter dado muito mais importância às diretrizes, às principais linhas orientadoras para construção de um PEL/concelho, com estabelecimento de compromisso por parte de todos os envolvidos, de forma a evitar as assimetrias locais e regionais, que sabemos que existem e podem vir a existir no nosso concelho.” p:4</p> <p>“Se considerar todos os aspetos que tenho vindo a referir, parece-me bem!” p:5r</p> <p>“... o Decreto-Lei n.º 21/2019 é aprovado e sai para ser implementado sem as devidas portarias que o regulamentam... a própria autarquia encontra-se a assimilar as competências que assumiu; os diretores encontram-se a perceber que competências é que deixaram de assumir... e o ME, encontra-se, na minha opinião, afastado das escolas e da autarquia, sem o devido acompanhamento a um processo totalmente novo (...)” p:11r</p> <p>“... as áreas específicas de reconhecimento de transferência de competências deste último normativo são: recursos, instalações, transportes, ação social, entre outros (...) embora ainda com muita margem para a negociação e para o pensamento no que concerne à articulação e coerência de todo este processo.” p:11r</p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO B – **As perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor** (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Categoria B2 - **Averiguar como é percebido pelos diretores escolares as tendências/visões a percorrer com o processo de descentralização da educação, com abordagem e perspetivação** no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Subcategorias (unidades de contexto) B2.2 - **Lógicas de potencial e visões associadas a uma gestão escolar de qualidade: eficácia e eficiência da escola pública (perspetiva técnica) / melhoria da escola pública (perspetiva social)**

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>"... o caminho conceptual que se deseja percorrer com o processo da descentralização é o da proximidade (...) uma maior proximidade dos serviços públicos às populações (...)." p:5</i></p> <p><i>"... considero que o princípio da proximidade, de resposta local está presente, a importância da resposta social, associada à melhoria da escola pública com uma visão mais pedagógica e cultural." p:5</i></p>	A (D1)
<p><i>"Sou totalmente do lado de um caminho mais social das escolas, da melhoria da escola pública, através da sua cultura, de participação comunitária em busca do seu território educativo, na construção do seu PEL/concelhio ..." p:5</i></p> <p><i>"... a escola tem de ser um espaço cultural e social, onde os alunos sintam a escola e nela se sintam bem!" p:5</i></p> <p><i>"... evitando uma visão de desconfiança, até para conseguirmos chegar à génese deste Decreto-Lei que é a tal construção de um PEL, algo que nos deve abranger a todos e para o qual todos devemos trabalhar." p:5</i></p> <p><i>"... que vá mais longe do que a eficiência e eficácia, que se exige, é certo, para que os alunos possam efetivamente ter melhores condições de aprendizagem, mas que não determine! O que deve determinar é a visão pedagógica, social e cultural..." p:5</i></p> <p><i>"... o Decreto-Lei em vigor tem de criar condições para garantir a eficácia e a eficiência, mas numa ótica de nos libertar para a criação de condições mais pedagógicas, sociais e culturais... o processo é complexo, lento e na maioria das vezes híbrido!" p:5</i></p> <p><i>"... e na minha opinião esta hibridez deve-se também à forma como a tutela emana para as escolas as diretrizes dos normativos a aplicar, que são sempre dúbios e com várias apropriações locais, através das interpretações que cada interveniente quer ou deseja para a sua escola (...) a regulação das políticas públicas educativas, principalmente a local é determinante..." p:5</i></p>	B (D2)

BLOCO TEMÁTICO B – As perceções do diretor escolar sobre o processo de transferência de competências em educação, com ênfase na medida política em vigor (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Categoria B2 - Averiguar como é percebido pelos diretores escolares as tendências/visões a percorrer com o processo de descentralização da educação, com abordagem e perspetivação no último normativo aprovado (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Subcategorias (unidades de contexto) B2.2 - Lógicas de potencial e visões associadas a uma gestão escolar de qualidade: eficácia e eficiência da escola pública (perspetiva técnica) / melhoria da escola pública (perspetiva social)

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... parece-me que tudo depende de uma boa colaboração existente entre as estruturas, em busca de um bem maior, podemos percorrer um caminho de qualidade efetiva de ensino, se os fatores favoráveis forem potenciados, se eles prevalecerem...” p:5</p> <p>“...se houver a tal “fulanização” ou o aproveitamento político, se a educação entrar no domínio da “arena da disputa política”, não vamos ter grandes melhorias no ensino...” p:5</p> <p>“... o que eu gostaria era de que a construção deste processo de descentralização fosse feita, não partindo do material, das condições de aplicação prática no terreno, para o projeto, mas pelo contrário, partindo do projeto, para as condições que necessitamos ter no terreno, na implementação desse projeto... haver mais tempo para pensar nas questões inerentes à construção do PEL...” p:5</p> <p>“... isto está a ser feito ao contrário, e, portanto, criam-se áreas cinzentas tanto para nós, como para a autarquia/município, tornando muito difícil a construção de PEL/concelho com uma visão social, virada para as questões mais culturais e pedagógicas, que ambicionamos... daí esta visão de construção de PEL/concelho, estar tão distante.” p:5</p>	C (D3)
<p>“Na minha opinião, o caminho que se visa traçar com o processo de descentralização da educação é claramente de âmbito pedagógico, centrado no ensino e nos alunos... uma visão mais pedagógica e também cultural.” p:5</p> <p>“... a gestão escolar de qualidade que as escolas ambicionam está associada a uma visão cultural e pedagógica (...) não é controlar as escolas, mas dar o apoio necessário para as escolas desenvolverem a sua ação pedagógica, embora considere que existam alguns perigos, nomeadamente o do “corporativismo” e do da “politização...” p:5</p>	D (D4)
<p>“... numa visão politicamente correta eu diria que o caminho do processo de descentralização da educação é o de libertar o diretor das tarefas burocráticas para se centrar nas questões pedagógicas, para que possa inovar, criar e recriar projetos educativos adaptados ao perfil dos alunos, envolver e liderar corretamente... agora estas coisas não se mudam por Decreto, e o problema é que tudo isto apareceu por Decreto!” p:5</p> <p>“... está associado a uma visão cultural e pedagógica...” p:5</p> <p>“Acredito que a ideia é dar às escolas o apoio necessário para desenvolverem a sua ação pedagógica, para construírem projetos adaptados ao perfil dos alunos, diminuírem o abandono escolar e as desigualdades, e melhorarem os resultados académicos dos alunos em busca de mais e melhor envolvimento social...” p:5</p> <p>“... é fundamental que estas ideias sejam alicerçadas num PEL/concelho para que seja criada a visão educativa do concelho e garantir as questões de equidade para todas as escolas e alunos.” p:5</p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C1 - **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Subcategorias (unidades de contexto) C1.1 – **dinâmicas associadas à construção do Projeto Educativo Local (PEL).**

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>"O processo de descentralização ainda está muito no início, e, portanto, ainda não posso dizer que existe esta consolidação dos processos democráticos na construção de um PEL (...) espero sinceramente que venha a acontecer, até porque sinto que é essa a vontade do nosso município."</i> p:6</p> <p><i>"... talvez se tivéssemos começado este processo mais cedo, com o Programa Aproximar Educação (PAE), estivéssemos num patamar diferente (...) "</i> p:6</p> <p><i>"... acredito que é do interesse de todos a construção de um PEL, onde a escola possa continuar a desenvolver o seu trabalho com autonomia total para as questões de carácter pedagógico..."</i> p:6</p>	A (D1)
<p><i>"... a visão do PE como um todo e a construção do PEL faz todo o sentido!"</i> p:2</p> <p><i>"... eu tenho uma visão inter pares (...), que tanto vê uma boa oportunidade e/ou um bom projeto do lado da sala de professores, como daqui desta sala ... não imponho nada de que não tenha falado ou discutido ou considerado interessante..."</i> p:6</p>	B (D2)
<p><i>"Não. Ainda não estamos a conseguir (...) iniciamos a construção da casa ao contrário (...) numa construção de pirâmide invertida..."</i> p:6</p> <p><i>"... parte-se das questões muito pragmáticas, aquelas que são uma preocupação diária, sem estarem alicerçadas num projeto (...)"</i> p:5</p> <p><i>"(...)Tinha sido fundamental termos tido mais tempo para pensar nisto tudo, para que as escolas, em colaboração com a autarquia/município desenhassem um PEL/concelho e que em função desse PEL, fosse estruturada a rede educativa, e só depois pensar quais as valências que devem estar sob a alçada da autarquia e quais as valências que a escola pode assumir (...) quais são aquelas que do ponto de vista da eficiência e da eficácia podem ser geridas diretamente pela autarquia (...)"</i> p:5</p>	C (D3)
<p><i>"Para já, essa questão está um bocadinho "fora da ordem do dia" (...) aqui no concelho ainda não se fala muito do PEL/concelho (...) a Carta Educativa ainda está em construção (...)"</i> p:6</p> <p><i>"(...) poderá haver... um reforço dos apoios que cada uma das autarquias/municípios pode ter e isso pode fazer a diferença (...)"</i> p:6</p> <p><i>"Temos uma escola que pretende ouvir e envolver a sua comunidade educativa na construção de processos cada vez mais participativos e por isso mais democráticos (...), em busca da construção do PEL (...) e neste sentido a nossa mediação local é fundamental"</i> p:6r</p>	D (D4)
<p><i>"... o processo de descentralização em si, através da operacionalização do Decreto-Lei n.º 21/2019, ainda está muito longe de se constituir numa realidade!"</i> p:6</p> <p><i>"... e esta situação prende-se essencialmente com esta forma desarticulada e diria mesmo sobreposta, com que os normativos têm aparecido nas escolas, é reveladora de vários dispositivos reguladores, na maioria das vezes de carácter híbrido, pela forma como as escolas e outras organizações educativas se têm apropriado deles..."</i> p:5</p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C1 - **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Subcategorias (unidades de contexto) C1.2 – **papel de mediador** (de interesses e valores) **na construção de uma cidadania democrática na comunidade educativa.**

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“Eu acho que sim, que já começamos a ser mediadores (...)” p:7</i></p> <p><i>“... na última reunião em que participei com os meus colegas diretores do concelho... houve espaço para discutir e partilhar pensamentos para se chegar a conclusões comuns e isso é uma mais-valia...” p:7</i></p> <p><i>“Esta já é uma enorme vantagem, pelo facto deste processo de descentralização da educação vir de alguma forma proporcionar que os diretores se aproximem e se conheçam melhor localmente.” p:7</i></p> <p><i>“Outro exemplo deste papel de mediador local, tem a ver com a utilização dos espaços (pavilhões desportivos) ... a escola continua a ter voz na tomada de decisões relativamente à utilização e rentabilização destes espaços, em prol da sua comunidade.” p:7</i></p> <p><i>“Existe espaço entre o município e as escolas para a construção de uma cidadania democrática na comunidade educativa, no entanto, estamos todos a encontrar uma forma e um meio (...) que na minha opinião ainda vai demorar algum tempo, talvez 2 a 3 anos.” p:7</i></p> <p><i>“Eu acho que potencia.” p:7</i></p>	A (D1)
<p><i>“(...) sinto efetivamente que as reuniões promovidas pelo município, no âmbito da descentralização de competências, são muito mais eficazes do que as anteriores reuniões que tínhamos com a DGEstE, DGE, entre outros organismos (...) sinto que nestas reuniões mais pequenas e centralizadas, somos ouvidos, sentimos que existe proximidade e que potencia o nosso papel de mediador (...)” p:7</i></p> <p><i>“(...) a construção do PEL faz todo o sentido! (...) e para isso é preciso fortalecer a nossa mediação local” p:2</i></p>	B (D2)
<p><i>“Digamos que a nossa fatia de influência, de regulador e mediador social, não me parece, pelo menos para já e na prática, pragmaticamente, que se tenha alterado...” p:7</i></p> <p><i>“... o que existe é um conhecimento maior acerca do funcionamento das escolas, onde a autarquia/município começam a perceber alguns modos operacionais do seu funcionamento diário, e neste caso, o diretor é um mediador importante, porque consegue estabelecer essas pontes (...) sendo ainda importante estabelecer “outras pontes” (...), as que considero mais importantes e que têm a ver com a tomada de decisões conjuntas!” p:7</i></p> <p><i>“... a verdadeira essência desta mediação vem de um propósito que ainda não conseguimos contruir em conjunto, e isto depende da construção que o município venha e queira fazer (...)” p:7</i></p>	C (D3)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C1 - **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Subcategorias (unidades de contexto) C1.2 – **papel de mediador** (de interesses e valores) **na construção de uma cidadania democrática na comunidade educativa.**

Excertos de Entrevista (unidades de registo)		Entrevista
<p><i>"Sim, reconheço que os diretores têm esse papel (...)" p:7</i></p> <p><i>"(...) a introdução de há dois anos a esta parte, da disciplina de cidadania e desenvolvimento no currículo, tem sido fundamental para uma maior sensibilização da cidadania nas comunidades escolares (...)" p:7</i></p> <p><i>"... nas questões da cidadania também estão implícitas as questões da participação democrática (...) e as autarquias (juntas de freguesia e câmaras municipais) são um exemplo de participação democrática ao nível mais meso e, portanto, também podem participar no desenvolvimento de uma cidadania mais ativa..." p:7</i></p> <p><i>"... o que se pretende... é ouvir as escolas, os seus diretores e depois traçar as principais linhas estratégias para a elaboração do PEL/concelho... e aqui o nosso papel de mediador é determinante (...)" p:6</i></p> <p><i>"... a Câmara tem já alguns projetos e ações que trabalham em parceria com as escolas, e aqui a descentralização poderá ajudar/potenciar esse papel de mediador, nomeadamente com projetos e apoios às escolas de forma a que a cidadania possa ser ativa e não apenas uma disciplina lecionada na escola." p:7</i></p> <p><i>"Talvez possamos falar em papel de facilitador do diretor nesta fase inicial do processo, enquanto damos a conhecer o funcionamento das nossas escolas (...)" p:7</i></p>		D (D4)
<p><i>"... no concelho... a autarquia não conhecia a realidade das escolas, as suas potencialidades e fragilidades, o que é legítimo, e nós diretores, temos tido um papel determinante neste contexto, de dar a conhecer a nossa escola, pelo menos no que concerne ao seu funcionamento..." p:7</i></p> <p><i>"... temos tido inúmeras reuniões com a autarquia para dar a conhecer estes aspetos mais operacionais, temos feito este papel de facilitador entre o ME e a autarquia (...)" p:7</i></p> <p><i>"... O papel de mediador do diretor, na minha opinião, tem de ser mais do que dar a conhecer o funcionamento da escola, passa por conhecer os nossos projetos, valores, missão, visão e metas educativas, e isso, de facto, ainda não está a acontecer (...)" p:7</i></p>		E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C1 - **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Subcategorias (unidades de contexto) C1.3 - **medidas políticas implementadas pelo ME**, de aproximação da escola ao território educativo (municípios)/novos modelos organizacionais. **Balço da aplicação dessas medidas.**

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... a ideia de escola no seu conjunto, incluindo o processo de descentralização, com a aproximação ao seu território local, faz todo o sentido! (...) p:8</p> <p>“... penso que a questão de sermos TEIP fez de facto diferença na aproximação da escola ao território... reconhece-se por todas as escolas que há “ligação”, que existe “empatia” e que o trabalho de equipa e em colaboração é uma constante, criando mais proximidade e boas dinâmicas internas, indo ao encontro do território educativo...” p:8r</p> <p>“na minha opinião, ainda não existe uma política educativa local, existe uma enorme vontade de reestruturação do local nas escolas, e isso já é muito importante (...) porque é o primeiro passo (...) esta escola tem ensino integrado da música, algo muito significativo para o concelho, e para o qual o município faz questão de apoiar, de se inteirar e de valorizar e neste sentido sim, existe uma forte influência da política educativa local, pois sentimo-nos mais acompanhados do ponto de vista administrativo e financeiro” p:8r</p>	A (D1)
<p>“... destaco, talvez a constituição dos AE, pela efetiva aproximação de todos os agentes da comunidade educativa na construção de uma visão educativa e social para o concelho.” p:8</p> <p>“... considero que os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, fazem de alguma forma aproximar a escola ao município... assim como outros projetos, destaco por exemplo: o Projeto Caleidoscópio; o “Walk the Global Walk” (WGW) são projetos/dinâmicas da autarquia, mas que têm sido fundamentais na forma como nós estamos a gerir a nossa flexibilidade curricular, rentabilizando e melhorando a nossa capacidade de resposta aos nossos alunos (...) tem sido um recurso muito importante, não condicionador, mas facilitador (...)” p:8r</p>	B (D2)
<p>“... a constituição de AE parece-me que foi uma boa medida, de aproximação a vários níveis...” p:10</p> <p>“... este modelo de descentralização “abre as portas” ... para que cada autarquia, município, com os seus cidadãos, com os seus pares, com os seus parceiros, possam construir respostas adaptadas ao seu território educativo...” p:10</p> <p>“...quanto a medidas concretas... ainda não consigo dizer mais nada que não seja a tentativa de todos percebermos como irão ser implementadas as principais linhas orientadoras do projeto de orçamento para 2020!” p:9</p>	C (D3)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C1 - **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Subcategorias (unidades de contexto) C1.3 - **medidas políticas implementadas pelo ME**, de aproximação da escola ao território educativo (municípios)/novos modelos organizacionais. **Balanco da aplicação dessas medidas.**

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... a criação de um território educativo num determinado local, onde só exista um AE, com o mesmo projeto educativo, fez com que as questões de política educativa e de território educativo ficassem mais consistentes...” p:10r</p> <p>“(...) acredito que as mudanças na política educativa local poderão ser uma mais-valia para as escolas e para a educação...” p:8r</p> <p>“... quando conseguirmos colocar o processo de descentralização num outro plano, mais virado para a construção de um Projeto Educativo Concelhio, havemos de conseguir chegar à libertação de tempo para pensar as questões mais pedagógicas e aí poderemos dizer que também a política educativa local, pode influenciar a construção de novos modelos pedagógicos, em parceria com o município.” p:8r</p>	D (D4)
<p>“... a constituição dos AE, inicialmente, esteve sempre associada a questões financeiras... medida política criada pelo ME para a redução de custos, dispensando um conjunto de recursos humanos e materiais dispersos pelas escolas (...)” p:10</p> <p>“Talvez os AE permitam a criação de territórios educativos mais fortes, onde a intervenção do município poderá ser também diferente e até determinante.” p:8 e p:10</p> <p>“Talvez os Decreto-Lei nº 54 e 55/2018, nomeadamente no âmbito da flexibilidade curricular possam permitir uma aproximação com o município, destaco por exemplo alguns projetos: o Caleidoscópio e o Walk the Global Walk, projetos enriquecedores que se têm constituído uma mais-valia para alunos e docentes (...)” p:8r</p> <p>“...nós já antes deste último Decreto-Lei, da descentração de competências da educação, tínhamos muitas responsabilidades e exigências... esta situação agrava-se, na minha opinião, por não existirem estruturas de liderança intermédias capazes para gerir relações e tomar decisões a esse nível...” p:8</p> <p>“... o reforço de um novo perfil do diretor, exige-se, na minha opinião, por não existirem estruturas de liderança intermédias capazes para gerir relações e tomar decisões...” p:8</p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola),

Categoria C1 - Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.

Subcategorias (unidades de contexto) C1.4 - efeitos da reorganização da rede escolar/UE de grande dimensão na gestão diária das escolas (AE).

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p>“... eu acho que faz todo o sentido que uma família que vive numa comunidade, saiba que tem disponível naquela escola a escolaridade obrigatória para o seu educando...” p:10 “... considero que a constituição dos AE veio trazer mais responsabilização aos docentes, isto é, fez com que houvesse articulação do currículo dos alunos, fez com que os professores passassem a falar uns com os outros, a trocar e partilhar experiências, sem que os docentes dos graus de ensino ditos superiores, culpabilizassem os professores de graus de ensino ditos inferiores da ausência e/ou diminuta preparação dos alunos...” p:10 “(...) esta medida facilitou a construção de uma visão de futuro, de percurso e acompanhamento da criança e/ou do jovem dentro de um mesmo espaço/AE...” p:10 “Os aspetos menos conseguidos têm a ver com a dimensão dos AE (mega agrupamentos), que se tornou exagerada, e que depois faz com que a gestão pedagógica seja mais administrativa e financeira e muito longe dos docentes, dos alunos, dos funcionários, de toda a comunidade educativa, dificultando a proximidade e condicionando a gestão diária das escolas.” p:10 “... penso que esta medida veio de alguma forma permitir a reorganização do sistema educativo em busca de novas medidas de sucesso para a educação, facilitando a construção de projetos comuns, modelos pedagógicos mais adaptados à realidade e de um projeto educativo que faça sentido para todos!” p:10r “Considero que a reorganização da rede escolar, na criação de AE com um número de alunos ajustado, seja uma mais-valia... que condiciona a gestão de uma escola, mas que os benefícios são bem mais amplos e extensos.” p:10</p>	<p>A (D1)</p>
<p>“... não sou a favor de mega agrupamentos... nos AE de grande dimensão... a ligação com os alunos, professores e funcionários, perde-se, fica amplamente condicionada, dificultando a gestão diária de qualquer escola.” p:10 “... existem muitas vantagens nesta medida criada pela tutela (...) e que não está de todo, na minha opinião, associada só à redução de custos que tanto se fala (...)” p:10r “... o que é visível é que consigo ter alunos do pré-escolar ao 9º ano, envolvidos no mesmo PE... e isto dá-nos um sentimento de unidade, de todo, de envolvimento com todos os níveis de ensino e, portanto, sou absolutamente a favor dos AE, da uniformização de procedimentos entre todos (...) o facto de os alunos perceberem que existe um fio condutor das suas aprendizagens desde o pré-escolar ao 9º ano, que todos têm o mesmo PE, alicerçado na mesma visão, missão e valores, articulando conteúdos e temas... é fantástico!” p:10 “Não faz sentido nenhum que um professor do 2º e 3º ciclos não perceba que tipo de vivência é que os alunos já tiveram nos seus primeiros 7 anos de vida na escola (...)” p:10r “... todos os projetos pedagógicos, dinâmicas realizadas na escola, devem incluir todos, e todos devem sentir que estão a fazer parte de alguma coisa, só assim se podem construir novos modelos pedagógicos adaptados e ajustados à realidade dos alunos...” p:10r</p>	<p>B (D2)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola),

Categoria C1 - Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.

Subcategorias (unidades de contexto) C1.4 - efeitos da reorganização da rede escolar/UE de grande dimensão na gestão diária das escolas (AE).

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p><i>“... as agregações de agrupamentos é uma medida completamente descontextualizada... aqui estamos a falar concretamente de uma gestão e administração de tipo burocrática... implementada essencialmente para a eficácia e eficiência da gestão escolar... onde só a redução de custos determina!” p:8 e p:10</i></p> <p><i>“... hoje em dia as organizações e as suas lideranças têm que ter uma relação de alguma proximidade e de algum afeto, as relações emocionais são tão importantes quanto as relações diretivas... e as suas estruturas intermédias também têm de estar a funcionar para que seja possível a construção dos tão desejados modelos pedagógicos ajustados à realidade e adaptados ao perfil dos nossos alunos e, nisso, os AE vieram ajudar...” p:8 e p:10</i></p> <p><i>“... a agregação de agrupamentos (mega agrupamentos) condiciona e dificulta a gestão e administração diária das escolas (...) isto, porque, terão forçadamente de funcionar à distância, dificultando a relação de proximidade, de liderança, de afeto e emocional, relações fundamentais no sucesso de qualquer organização.” p:10</i></p> <p><i>“A construção de um PE comum e transversal a todos os ciclos/níveis de ensino, faz com que todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos se conheçam e se envolvam na construção de objetivos comuns, facilitando a mudança e as adaptações necessárias a cada ciclo e/ou escola...” p:10r</i></p> <p><i>“Penso que esta medida veio de alguma forma criar mais proximidade entre todos, articulando de forma concertada ideias e projetos para o AE.” p:10r</i></p> <p><i>“... os AE e os mega agrupamentos são medidas que vieram impulsionar o processo de descentralização da educação, numa lógica de alteração do papel tradicional do Estado e, consequentemente, alterar as nossas ações com reforço a uma maior proximidade nas relações que passamos estabelecer com o município e outros agentes educativos ...” p:10</i></p>	<p>C (D3)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola),

Categoria C1 - **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Subcategorias (unidades de contexto) C1.4 - **efeitos da reorganização da rede escolar/UE de grande dimensão na gestão diária das escolas (AE).**

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p><i>“... os AE foram inicialmente mal compreendidos e a sua constituição foi praticamente toda imposta pela tutela...” p:10r</i></p> <p><i>“Os objetivos do agrupamento não foram conhecidos e não foram percecionados pelas comunidades educativas da melhor forma... a perceção que os docentes e não docentes tiveram foi apenas a questão económica, economicista, no sentido de diminuir custos, diminuir direções, diminuir serviços administrativos, juntando escolas...” p:10r</i></p> <p><i>“... passados todos estes anos, eu penso que as pessoas de uma maneira geral, reconhecem alguns dos objetivos que estiveram por detrás da constituição dos agrupamentos, que tem a ver sobretudo com as questões pedagógicas...” p:10r</i></p> <p><i>“... AE de grande dimensão podem levar a uma maior dificuldade na gestão desse espaço, dessa organização..., é preciso muita dedicação, muitas horas dedicadas à causa, e é preciso olhar para a organização atendendo também às suas dimensões...” p:10</i></p> <p><i>“... ao nível da gestão diária das escolas, tenho que delegar muitas das funções, tarefas, com uma gestão de liderança e confiança nos restantes colegas da direção e também nas estruturas intermédias...” p:10</i></p> <p><i>“...ao diretor compete um acompanhamento atento e eficaz na tentativa de envolver todos na construção de um projeto comum.” p:10</i></p> <p><i>“... uma das vantagens da constituição dos AE é na construção de modelos pedagógicos transversais a todos os ciclos de ensino... enorme mais-valia para os alunos, professores, pais e restantes elementos da comunidade educativa...” p:10r</i></p> <p><i>“... os professores podem fazer o acompanhamento do aluno, do seu currículo e da sua evolução, podendo inclusive fazer as devidas alterações e sugestões aquando o momento da transição de ciclo, podendo ainda haver uma conversa entre colegas na adoção de medidas pedagógicas mais concertadas em função das aprendizagens...” p:10r</i></p> <p><i>“O próprio PE poderá ser comum e transversal a todos os ciclos/níveis de ensino, criando mais momentos de participação, envolvimento e proximidade entre todos!” p:10r</i></p>	<p>D (D4)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola),

Categoria C1 - **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Subcategorias (unidades de contexto) C1.4 - **efeitos da reorganização da rede escolar/UE de grande dimensão na gestão diária das escolas (AE).**

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p>“... na minha opinião faz todo o sentido a constituição dos AE verticais, independentemente do trabalho que acresce à vida do diretor...” p:10</p> <p>“Parece-me que esta medida potencia o conhecimento dos alunos, onde se envolve a construção de um PE desde o pré-escolar até ao 12º ano, numa lógica de continuidade e de proximidade entre todos os agentes da educação, pais, EE, docentes, técnicos superiores, funcionários etc...” p:10</p> <p>“... as agregações de AE com mais de 3000 alunos, parece-me a loucura total! É completamente insuportável!” p:10</p> <p>“... tenho de ter conhecimento de uma vasta legislação, dado o elevado número de especificidades que tenho de gerir, dificultando obviamente a gestão diária das escolas...” p:10</p> <p>“... torna-se necessário, quando agregamos AE, avaliar e analisar as especificidades das ofertas educativas dos mesmos!” p:10</p> <p>“... AE de grande dimensão é inevitável ter de funcionar à distância, dificultando a relação de proximidade, de contacto e de “ligação” que deverá existir nas escolas.” p:10</p> <p>“... tem vindo a acontecer e tem sido determinante para o sucesso do AE e para o sucesso académico dos alunos...” p:10r</p> <p>“... a construção de modelos pedagógicos transversais a todos os ciclos de ensino, constitui-se numa mais-valia ao acompanhamento e evolução que é feita no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas também dos docentes e restantes intervenientes deste processo, que estabelecem e fortalecem o seu poder de comunicação e utilização de uma linguagem transversal e comum às metas traçadas (...)” p:10r</p> <p>“... o PE comum e transversal a todos os ciclos de ensino e oferta educativa da escola, potencia a proximidade entre todos, fortalecendo o trabalho colaborativo e de projeto que se exige.” p:10r</p> <p>“... esta medida veio sem dúvida nenhuma aproximar os professores, os diretores, os alunos e demais técnicos especializados, alterando completamente as nossas ações... e está também associada às necessárias alterações que o Estado tem vindo a preconizar (...)” p:10r</p>	<p>E (D5)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola)

Categoria C1 - **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Subcategorias (unidades de contexto) C1.5 - **papel do Estado e da Administração Central:** avaliador e regulador.

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p>“... na minha opinião, a educação tem de ser um assunto de interesse local, e, portanto, a maioria das competências do Estado deveriam ser delegadas nos municípios (...) eu quando falo das competências, falo num sentido muito amplo, no sentido das grandes orientações curriculares.” p:11</p> <p>“... tudo o resto tem que ser local (...)” p:11</p> <p>“... eu acho que é mais fácil se for municipal, porque as escolas sentem-se mais acompanhadas.” p:11</p> <p>“...a atribuição de subsídios deverá ter em conta as reais necessidades das escolas.” p:11r</p>	<p>A (D1)</p>
<p>“... tem de haver um fio condutor no topo da cadeia, um fio condutor que revele coerência (...)” p:11</p> <p>“... (...) tem de haver um princípio, uma orientação em relação ao que é soberano e que as escolas têm que ensinar (...) o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória tem que existir e tem de vir emanado do ME (...)” p:11</p> <p>“... sou absolutamente a favor que o Estado continue a centralizar os princípios que devem ser iguais para todos ...” p:11</p> <p>“... depois dar aos municípios, às escolas (...), a capacidade de gerir partes, em função de cada um dos PE de cada escola (...)” p:11</p> <p>“a atribuição de subsídios deve ser adaptada aquilo que são as realidades locais, em função das reais necessidades das escolas.” p:11r</p> <p>“... acredito, que aplicação dos subsídios, atribuídos às escolas, devem ter em conta os seus projetos e a capacitação de resposta por parte dos docentes e das direções dos AE, apelando a uma maior proximidade de conhecimento e legitimidade para essa atribuição, e, não somente, porque o município decidiu, sem auscultação.” p:11r</p>	<p>B (D2)</p>
<p>“... não posso considerar benéfico que sejam dadas mais competências ao município e/ou que o Estado delegue todas as suas competências na esfera local.” p:11</p> <p>“... porque podemos ter aqui a questão da “fulanização” p:11</p> <p>“Na proximidade, por exemplo, de municípios com apenas um AE, a aplicação desta medida (transferir todas as competências para o município) seria quase como uma “asfixia total” daquilo que seria a autonomia da escola, havendo situações que seriam muito constrangedoras (...)” p:11</p> <p>“Outra questão, prende-se com a área financeira, porque a autonomia pedagógica e curricular que vêm no Decreto-Lei n.º 21/2019, não é independente dos recursos financeiros... não podemos estar a pedir constantemente à autarquia dinheiro para os nossos gastos (...)” p:11</p> <p>“... tem de haver o tal equilíbrio, em passarmos para a autarquia aquilo que é rentável, em termos económicos, mas que as escolas, não fiquem sem essa “almofada” financeira, porque sem alguma autonomia financeira, não há autonomia pedagógica e curricular.” p:11</p> <p>“Na minha opinião, este princípio de subsidiariedade nunca deveria ser implementado de igual forma (...) porque as escolas não são todas iguais! (...) a atribuição de subsídios deve respeitar as reais necessidades das escolas, atendendo, inclusive, ao princípio da autonomia local.” p:11r</p>	<p>C (D3)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola)

Categoria C1 - **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito da sua relação com os diversos atores e na mobilização do local.**

Subcategorias (unidades de contexto) C1.5 - **papel do Estado e da Administração Central:** avaliador e regulador.

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p><i>"O Estado não deve delegar todas as competências na esfera local, designadamente nos municípios."</i> p:11 <i>"... na minha opinião, existem questões que não devem passar totalmente para a autarquia/municípios, como por exemplo: as questões mais macro, de definição de programas, de currículos, de orientação para as matrizes curriculares, dos modos de funcionamento da própria escola, sob pena de irmos a falar em descentralização total, e isto não me parece que vá acontecer (...)"</i> p:11 <i>"Talvez o ideal fosse encontrar um sistema híbrido em que o Estado define-se as linhas mestras e as autarquias/municípios pudessem ter algumas palavras a dizer (...)"</i> p:11 <i>"Relativamente ao apetrechamento das escolas, na minha opinião, devem ser atribuídos respeitando o princípio da autonomia local, em função das reais necessidades das escolas."</i> p:11r <i>"(...) o que sinto é que o papel avaliador do Estado e da administração central não acompanham as reais necessidades das escolas, estão desajustados... com inúmeras solicitações, muitos mecanismos de controlo, criando na maioria das vezes "asfixia" (...)"</i> p:11</p>	<p>D (D4)</p>
<p><i>"O Estado não deve delegar todas as competências na esfera local, designadamente nos municípios."</i> p:11 <i>"Na minha opinião, a gestão do currículo e o corpo docente são matérias que devem permanecer da exclusiva responsabilidade do Estado."</i> p:11 <i>"A gestão do currículo deve ser nacional, deve haver um "tronco comum" dos conteúdos a lecionar/aprender."</i> p:11 <i>"O corpo docente também não deve ser matéria para o município, a contratação docente deve ser estatal, através do seu concurso nacional."</i> p:11 <i>"Depois, é preciso fazer a gestão de todas as restantes matérias com equidade, e que independentemente dos vários executivos que possam ser eleitos pelos cidadãos, sejam criadas bases sólidas, visão, missão e valores alicerçados num PEL/concelhio, com uma gestão financeira que permita às escolas continuarem a desenvolver a sua autonomia pedagógica e curricular."</i> p:11 <i>"... a aplicação do princípio de subsidiariedade deve ser implementada de acordo com a realidade de cada escola/AE, em função do seu PE e atendendo ao nível de capacitação do seu corpo docente ... minimizando os riscos de agravamento das desigualdades locais e regionais"</i> p:11r <i>"... de acordo com o seu papel de avaliador... o Estado e a administração central, no âmbito do processo de descentralização da educação, devem fazer um melhor acompanhamento e supervisão às escolas e aos municípios, havendo uma avaliação cuidada do trabalho que se faz..., ajustando os mecanismos de controlo, de avaliação e de prestação de contas..."</i> p:11r</p>	<p>E (D5)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.1 – papéis / tipologia/conceções de diretor escolar. Justificação.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... embora eu gostasse de me centrar no papel corporativo, profissional e pedagógico, representando os interesses pedagógicos e profissionais dos professores, a verdade é que não consigo porque existem os outros papéis... sinto que atualmente desempenhamos mais vezes o papel gerencialista e o político-social”, p.12</p> <p>“Não consigo rever-me num único papel... e depois as questões mais administrativas também estão intimamente ligadas às questões pedagógicas.” p.12</p> <p>“...há ainda muitos aspetos que precisam de ser revistos e nós diretores temos de estar preparados para desempenhar todos estes papéis.” p.12</p>	A (D1)
<p>“Eu diria que temos de ser um bocadinho dos 4, isto para ser honesta.” p.12</p> <p>“Por muito que eu me veja mais numa lógica colaborativa e inter pares... se me perguntassem para destacar uma destas funções, eu destacaria esta (...)” p.12</p> <p>“... o diretor terá de ter essas 4 visões, o diretor terá de cumprir todos esses papéis.” p.12</p> <p>“...embora eu não me reveja nos papéis mais burocrata e gerencialista, considero que são importantes e que os tenho de desempenhar... portanto no nosso dia-a-dia fazemos, a cada minuto, a gestão desses 4 papéis (...)” p.12</p>	B (D2)
<p>“Eu penso que hoje em dia ninguém consegue assumir estas funções de direção, sem ter um pouco destas quatro conceções/papéis presentes, mal seria, acho eu! ... agora... a maioria das vezes vamos nos aproximando do papel gerencialista e político-social e nos afastando do “primus inter pares”, até pela ligação que começamos a ter com o município, reforçando o nosso papel de mediadores locais” (...)” p.12</p> <p>“(...) agora eu não posso nunca esquecer e conhecer o enquadramento legal, (...) este papel mais burocrata, estatal e administrativo - como representante do Estado “... executante e vigilante do cumprimento de normas...” tem de estar sempre presente!” p.12</p> <p>“Sobre a conceção que se baseia no corporativismo, que é algo que considero muito interessante, ...” p.12</p> <p>“Obviamente que eu me integraria muito mais naquela quarta conceção, de um papel político-social - como um “... negociador mediador entre lógicas de interesses...” porque nós como decisores, temos de ter em conta o contexto em que essa decisão vai ter impacto, que custos é que essa decisão traz, e a longo prazo quais são os efeitos que essa decisão vai ter, ...” p.12</p>	C (D3)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.1 – papéis / tipologia/conceções de diretor escolar. Justificação.

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p>“Penso que os diretores devem fazer um bocadinho de todos esses papéis/conceções que acabou de referir... é evidente que cada um poderá rever-se mais num papel/conceção em detrimento de outro, até por uma questão de personalidade e/ou gosto pessoal, ou até de formação de base (...)” p:12</p> <p>“... para mim, o segundo papel/conceção que referiu, será a aquele em que eu me revejo mais, e aquele que eu tento desenvolver... agora, como dizia há pouco, revejo-me muitas vezes no papel de gestor (gerencialista), outras vezes tenho de ser mais burocrata, “pôr a mão na massa” (...) preencher plataformas, outras vezes, tenho de fazer o papel da representação, que aliás é também um papel, por lei, atribuído ao diretor (...)” p:12</p> <p>“... contudo o papel/conceção “primus inter pares” é sem dúvida aquele em que eu mais me revejo e tento defender, por acreditar ser o mais importante, mas também aquele que está mais distante, que nos vamos afastando mais ...” p:12</p>	<p>D (D4)</p>
<p>“Os diretores desempenham atualmente papéis muito difíceis... isto porque, nós queremos ser líderes, nós queremos fazer o papel pedagógico, queremos fazer o papel “primus inter pares”, o de mediador..., mas também temos de fazer o papel mais burocrata de cumprimento de normas e, portanto, eu diria que não consigo reconhecer o desempenho de um só papel ao diretor escolar (...)” p:12</p> <p>“... penso que os papéis que aqui referiste se misturam no nosso dia-a-dia e é assim que me revejo (...) por outro lado, acredito que o papel mais vezes desempenhado é o de burocrata..., no entanto, quero aqui expressar que de todos, o que de facto não me identifico é no papel corporativo, ...” p:12</p> <p>“Tento representar o maior número de vezes possível os interesses pedagógicos e profissionais dos professores e de ser um mediador político-social, porque acredito que o caminho deverá passar por aqui, e o processo de descentralização da educação veio para ajudar a definir melhor cada um destes papéis, atribuindo o da gestão financeira e administrativa às autarquias.” p:12</p>	<p>E (D5)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola)

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.2 – alterações da representação do papel/conceção do diretor ao longo do tempo. Exemplos.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)		Entrevista
<p><i>"Eu acho que sim, que estes papéis vêm a alterar-se ao longo do tempo..., mas na verdade, cada vez mais, eu acho que o fundamental seria ter mais tempo para a gestão pedagógica, para a gestão de facto da eficácia do trabalho pedagógico, isso seria o ideal."</i> p:13</p> <p><i>"Muito tempo útil é consumida em tarefas mais administrativas."</i> p:13</p>		A (D1)
<p><i>"... acho que sim, temos vindo a alterar estes papéis ao longo do tempo (...), as exigências, a par com a globalização, vêm exigindo a todos, mais trabalho, dedicação e tempo para outras tarefas que me parecem mais complicadas de gerir atualmente, principalmente associadas à responsabilidade e ao cumprimento de muito trabalho burocrático."</i> p:13</p>		B (D2)
<p><i>"Penso que todos os dias temos de nos adaptar ao mundo e à sua globalização, ao perfil dos alunos e às expetativas que todos criamos no cumprimento dos nossos objetivos diários e de futuro (...) e, portanto, temos de nos ir adaptando às mudanças e o nosso papel não é exceção..., nós, diretores, tivemos obviamente que passar por estes papéis ao longo da nossa vida, no desempenho destas funções."</i> p:13</p>		C (D3)
<p><i>"Penso que estes papéis se intensificam muito mais no mundo atual (...)"</i> p:13</p> <p><i>"... e sim, acredito que têm sofrido alterações, temos como exemplos vivos a globalização, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o aumento da autonomia dada às escolas, a avaliação interna e externa e o controlo dos resultados alcançados, a participação e envolvimento da comunidade educativa, as plataformas eletrónicas (...)." p:13</i></p>		D (D4)
<p><i>"Eu penso que estes papéis/conceções sempre existiram, e têm vindo a intensificar-se e a afirmar-se no decorrer dos anos (...) hoje em dia, com a questão da globalização, eficácia e eficiência das escolas, associada à redução de custos e à prestação de contas ..."</i> p:13</p> <p><i>"... à melhoria das escolas públicas (resultados escolares, avaliação interna e externa das escolas e dos docentes, níveis de autonomia, entre outros), não esquecendo o currículo e as adaptações necessárias ao perfil do aluno do século XXI, estas alterações eram inevitáveis e acontecem efetivamente!"</i> p:13</p>		E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.3 – “reconfiguração” do papel do diretor escolar na administração e gestão escolar. Justificação.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“Sim. E os principais motivos têm a ver com a “Era digital” e com a globalização.” p:14</i></p> <p><i>“Agora vivemos no mundo das plataformas, temos imensas plataformas para preencher e isso retira-nos muito tempo do nosso dia-a-dia, aumenta o nosso trabalho mais burocrático (...)” p:14</i></p> <p><i>“... considero que delego muito pouco (...) até se pode entregar a alguém mais administrativo, algumas tarefas, mas depois se está mal, é preciso refazer e isso obriga a um duplo trabalho, que é corrigir o que está mal.” p:14</i></p>	A (D1)
<p><i>“...eu nasci como diretora já com um conjunto de exigências impostas (...)” p:14</i></p> <p><i>“...eu já nasci a ter de preencher inúmeras plataformas (...)” p:14</i></p> <p><i>“... por exemplo o recenseamento docente, que é algo que dá imenso trabalho e para o qual eu não tenho momento de comparação entre o antes e o agora (...)” p:14</i></p> <p><i>“... tenho uma equipa de trabalho excecional, determinante na produção do meu trabalho, que me permite delegar tarefas, não centralizando tudo em mim (...)” p:14</i></p> <p><i>“... é irreal pensar que todas as vertentes que uma escola tem, estejam centradas no diretor escolar, eu tenho de dar a orientação, ter conhecimento, dar a minha visão e depois deixar que as equipas deem seguimento ao despacho dos assuntos (...)” p:14</i></p>	B (D2)
<p><i>“Neste momento o que sinto é uma necessidade de reajustar trabalho (...) uma vez que tenho mais trabalho agora, com este processo de descentralização em curso, do que tinha antes.” p:14</i></p> <p><i>“... continua a existir muito trabalho burocrático, que acresce com este processo de transferência de competências (...) pois existem ainda mais plataformas, problema que os nossos decisores não estão a resolver (...)” ainda hoje nos apareceu mais uma plataforma, só da DGEstE temos umas 10 plataformas diferentes (...) as plataformas são inúmeras e a loucura é total!” p:14</i></p> <p><i>“... estamos efetivamente num mundo de informação e de recolha de informação digital. Por isso, precisamos de ter a coragem e a frontalidade para dizermos que precisamos de mais funcionários para tratar desta informação (...)” p:14</i></p> <p><i>“De registar, ainda, a falta de concertação entre os diferentes organismos do ME, que solicitam a recolha de informação através das plataformas, posso-lhe dizer que é grave no mesmo organismo educativo, solicitarem-nos informações sobre um determinado público-alvo, com determinados campos e a seguir pedirem para esse mesmo público alvo, informações com campos completamente diferentes, não utilizando a informação que é comum e que já tinha sido solicitada/enviada na outra plataforma... e, portanto, enquanto assim for, os recursos humanos nunca serão suficientes (...)” p:14</i></p>	C (D3)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.3 – “reconfiguração” do papel do diretor escolar na administração e gestão escolar. Justificação.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... é que existem determinadas competências que foram entregues ao município, e por isso, sente-se, menos preocupações (...) embora as competências que tenham passado para o município não sejam, na minha opinião, as mais complicadas (...) continuamos a ter aquilo que dá mais trabalho, (...) trata-se, por exemplo, do controlo da assiduidade do pessoal não docente, a gestão do pessoal não docente, que continua a passar pelo diretor (...)” p:14</p> <p>“(...) são múltiplas as nossas tarefas... na tomada de decisão, que se impõe diariamente, nas relações que temos de estabelecer com a comunidade e com o município... e as tarefas administrativas, amplificadas pelo excesso de trabalho burocrático...” p:14</p>	D (D4)
<p>“... esta reconfiguração, na minha opinião, não está diretamente relacionada com o processo da descentralização.” p:14</p> <p>“Os últimos anos têm sido assoberbados por inúmeras plataformas eletrónicas para o tratamento de diversos assuntos minuciosos, nomeadamente: a avaliação do desempenho docente, recenseamento dos docentes, concursos dos professores, avaliação do pessoal não docente, a gestão financeira e administrativa da escola (...)” p:14</p> <p>“..., portanto o novo perfil do diretor tornou-se inevitável, tendo que delegar um conjunto de tarefas para continuar vivo! E este delegar de tarefas é determinante e dita o sucesso de uma escola... Quando conseguirmos implementar o Decreto-Lei n.º 21/2019, de forma correta, haverá certamente espaço a uma nova reconfiguração do papel do diretor que passará certamente por deixar de ser tão burocrata e centralizada!” p:14</p> <p>“... no nosso dia-a-dia as nossas tarefas são constantes e aparecem com inúmeras temporalidades, estas tarefas estão associadas ao excesso de trabalho burocrático, mais administrativo que temos de realizar, mas também na gestão de conflitos, tarefas de relação e as que temos de tomar no âmbito da tomada de decisão...” p:14</p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.4 – mudanças nas políticas públicas educativas que motivaram a “reconfiguração” do papel do diretor escolar/mudança na sua ação.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... tivemos de criar diversificação curricular para atender ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, à questão da avaliação dos alunos, da eficácia e eficiência das escolas públicas portuguesas... e, portanto, tive que me reajustar a esta “nova Era”, delegando tarefas (...)” p:15</p> <p>“O processo da descentralização, talvez seja um bom ponto de partida em busca de mais eficácia e eficiência das escolas públicas, nomeadamente na ajuda que tem dado no âmbito das questões de gestão mais administrativa, na aquisição de materiais pedagógicos, materiais de melhoramento e apetrechamento, de infraestruturas...” p:9</p> <p>“... esta ajuda, por parte do município, poderá ser benéfica na gestão dos recursos financeiros atribuídos pelo Estado e consequentemente as escolas poderão vir a usufruir dessa gestão financeira mais cuidada, acertada e vista localmente.” p:9</p>	A (D1)
<p>“Agora, sinto que há imenso trabalho, não só pela diversificação curricular que se impõe, à luta pela maior autonomia das escolas, aos bons resultados alcançados pelos alunos e à avaliação externa da escola (...)” p:15</p> <p>“... também a regulação das políticas educativas, nomeadamente, a forma como cada município se apropria do seu novo papel pode levar a algumas tensões na gestão diária do trabalho do diretor ...” p:15</p>	B (D2)
<p>“... a avaliação interna e externa das escolas e a autonomia dada às escolas são mudanças que fizeram alterar a minha ação (...)” p:15</p> <p>Atendendo ao processo de descentralização, em curso, acho que se procura a redução de custos. Os pacotes financeiros ficam fechados com a autarquia/município e o Estado sabe exatamente a quantia que vai gastar, sabe exatamente o seu orçamento!” p:9</p> <p>“Do ponto de vista daquilo que são as contas públicas, e respetiva justificação, fica tudo muito mais fácil (...) sabemos... que existem certos tipos de consumo, de contratualizações, que numa escala maior, se operacionalizam com maior rentabilização/ganhos... e talvez se ganhe em termos de eficácia dos serviços e eficiência dos recursos (...)” p:9</p>	C (D3)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação, no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.4 – mudanças nas políticas públicas educativas que motivaram a “reconfiguração” do papel do diretor escolar/mudança na sua ação.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... consegui sentir essa diferença de reconfiguração do meu papel, com este processo de descentralização em curso ..., o aumento da prestação de contas que tivemos de passar a fazer para a tutela, associado a uma maior eficácia e eficiência do sistema, motivados por uma gestão gerencialista, sejam indícios dessa mudança, na minha ação (...)” p:15</p> <p>“... parece-me que esta questão da eficácia dos serviços e eficiência dos recursos das escolas públicas portuguesas, estão relacionadas com os modelos de regulação das políticas públicas educativas, associados a princípios e características de uma nova gestão (...) uma gestão menos centralizada/burocrática, que procura reforçar responsabilidades e aumentar níveis de autonomia das escolas públicas, onde a apresentação de resultados e a prestação de contas, tornam-se as principais evidências do trabalho desenvolvido.” p:9</p>	D (D4)
<p>“... foi-se sentindo um aumento de transferência e contratualização de competências para as escolas e consequentemente para o diretor, que se refletem numa sobrecarga do seu trabalho diário (...)” p:15</p> <p>“... foi-se sentindo uma necessidade cada vez maior de prestar contas ao ME, associado à redução de custos e a uma gestão alicerçada pela eficácia dos serviços e eficiência dos recursos (...), pelos resultados escolares, pelo reforço da autonomia escolar, pela diversificação curricular (...)” p:15</p> <p>“... a nova gestão fez com que tivéssemos mais e novas exigências no nosso trabalho, pois passamos a ter mais competências e poder de decisão, um maior compromisso com o exterior, na obtenção de melhores resultados e uma maior capacidade de intervenção na comunidade, nomeadamente com o município...” p:15</p> <p>“Também a regulação das políticas públicas educativas, sobretudo a regulação local, nas escolas e nos municípios, pode causar vários constrangimentos e tensões no trabalho quotidiano do diretor escolar; isto porque podem existir diversas formas de apropriação dessas políticas pelos vários atores da comunidade, o que na minha opinião vem causar hibridiz nestes processos e desigualdades na educação (...)” p: 15</p> <p>“... se quisermos falar num balanço concreto, de algumas medidas, podemos referir, por exemplo, as questões de gestão mais administrativa, nomeadamente na aquisição de materiais pedagógicos, materiais de melhoramento e apetrechamento, de infraestruturas, que o município poderá adquirir e/ou solucionar a preços mais convidativos, e desta forma, fazer uma boa gestão financeira do orçamento atribuído pelo Estado, e aqui, está patente claramente a redução de custos.” p:9</p> <p>“Outro aspeto que posso referir é a questão do recrutamento do pessoal não docente por parte do município, que considero ser uma mais-valia para as escolas e, portanto, acredito que estas medidas têm vindo a ser implementadas nas escolas públicas em busca de mais eficiência dos recursos e eficácia dos serviços” p:9</p> <p>“Agora, considero que ainda há muito trabalho a fazer... há que desbloquear, por exemplo, as questões ainda sem resposta, das principais linhas orientadoras do projeto de orçamento para 2020, especificamente as que dizem respeito à atribuição de blocos financeiros à autarquia/município, aos AE e ao ME, que tem dificultado a gestão e produtividade das escolas (...)” p:9</p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.5 – efeitos do aumento das competências transferidas no desempenho do cargo do diretor escolar. Exemplos.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“... o trabalho nas escolas públicas tem vindo a intensificar-se. A tutela continua a exigir muito das escolas e de uma forma pouco concertada.” p:8</i></p> <p><i>“Exemplos disto são as inúmeras plataformas que temos para preencher diariamente, o acréscimo do trabalho administrativo, a prestação de contas, os resultados académicos dos alunos, ...” p:8</i></p>	
<p><i>“Existe imenso trabalho administrativo que podia ser feito pelos trabalhadores administrativos, mas que não é feito, porque infelizmente estas pessoas não têm experiência, passando a ser realizado pelas direções e mais especificamente pelos diretores, que ocupa muito tempo.” p:12</i></p> <p><i>“Um exemplo dessa sobrecarga de trabalho burocrático tem a ver com o concurso de professores, recenseamento dos professores, progressão de carreira dos professores e avaliação de desempenho docente, trabalhos muito morosos, realizados através de plataformas, que vão ao encontro da máquina pesadíssima de gestão dos professores pelo ME.” p:12</i></p>	A (D1)
<p><i>“Esta sobrecarga de trabalho burocrático também condiciona a outros níveis, nomeadamente na relação que criamos com os nossos pares, colegas, pais e restante comunidade educativa.” p:16</i></p>	
<p><i>“Excesso de trabalho (...) talvez o exemplo mais pragmático sejam as inúmeras plataformas que temos de preencher de forma desconcentrada por parte de quase todas as Entidades que as solicitam.” p:16</i></p>	B (D2)
<p><i>“(...) as plataformas são um bom exemplo disso (...)” p:16</i></p>	C (D3)
<p>-----</p>	D (D4)
<p><i>“... o trabalho nas escolas públicas tem vindo a intensificar-se, o ME continua a exigir muito das escolas e de uma forma pouco concertada.” p:8</i></p> <p><i>“... que o trabalho burocrático/administrativo a que o diretor escolar está sujeito diariamente influencia o seu quotidiano, nomeadamente através do controlo que existe por parte do ME no que diz respeito às plataformas eletrónicas, entre outros aspetos, já referidos (...)” p:16</i></p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – **Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis** (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.6 – **mudanças na gestão escolar/questões pedagógicas. Justificação.**

Excertos de Entrevista (unidades de registo)		Entrevista
<i>"(...) tudo isto agora, passa, sobretudo, pela mudança dos serviços administrativos... por enquanto os maiores inconvenientes são os da articulação entre serviços, isto é, serviços administrativos dos AE e serviços técnicos da Câmara Municipal, que agora têm de ser vistos como um todo, com uma única gestão."</i> p:16r		A (D1)
<i>"Eu quero acreditar que o objetivo do processo de descentralização seja libertar tempo para pensar nas questões pedagógicas, para construir novos projetos em função das necessidades dos alunos e da globalização que se impõe, reconhecendo sucesso e não inconvenientes, ..."</i> p:16r <i>"(...) ainda estamos a começar e, portanto, ainda não é visível a existência desse tempo "libertador" para as questões pedagógicas."</i> p:16r		B (D2)
<i>"Ainda estamos longe (...). E o seu sucesso vai depender de todos os envolvidos e do grau de pensamento e maturidade com que definem as metas na área da educação local e nacional..."</i> p:16r <i>"... também as inúmeras tarefas que temos de desempenhar, principalmente de âmbito administrativo, impõem-se e deixam muito pouco tempo para as questões pedagógicas e as de caráter decisório, tão determinantes."</i> p:16		C (D3)
<i>"O processo de descentralização da educação ainda não é potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões pedagógicas, nem em outros projetos, tais como o PE e outros (...)"</i> p:16r <i>"Considero que o trabalho da gestão escolar deve centrar-se nas questões pedagógicas, considero efetivamente, que é aqui que deve residir o essencial das mudanças de organização e funcionamento da escola E neste aspeto, o aumento de competências transferidas não veio ajudar"</i> p:16		D (D4)
<i>"(...) quero acreditar que daqui a 2/3 anos o processo de descentralização da educação possa realmente ser potenciador de libertação de tempo para pensar nas questões pedagógicas, que se impõem diariamente nas escolas. Atualmente isso ainda não acontece, é um processo que exige tempo, pensamento e muita maturidade entre todas as partes envolvidas, tanto a nível local, como a nível nacional e até internacional."</i> p:16r		E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.7 – influência do processo de descentralização da educação nos processos de tomada de decisão do diretor escolar.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“A tomada de decisão por parte do diretor é das tarefas mais nobres e determinantes e tem a capacidade de criar espaço para a mudança, e por isso, considero que é algo que sempre existiu, não alterando com o processo de descentralização da educação ...” p:17</i></p> <p><i>“... considerando igualmente que a tomada de decisão(bem-sucedida) por parte do diretor é, na maioria das vezes, condicionada pela cultura existente no AE e com o tipo de liderança partilhada (...)” p:17</i></p> <p><i>“... com o processo de descentralização da educação ... temos mais reuniões ... mais oportunidades de intervenção, de sermos ouvidos, de projetarmos as nossas ideias e visão do ensino, das escolas e da educação, tanto em traços mais gerais como mais focados na nossa escola e/ou localmente.” p:17</i></p> <p><i>“Em relação aos municípios, considero que o processo de descentralização veio ajudar o município a ter um outro olhar para com a educação, o ensino e para os seus AE, entrar no terreno, viver e experienciar as vivências e dificuldades in loco é completamente diferente... e na minha opinião isto já devia ter acontecido há muito tempo (...)” p:17</i></p> <p><i>“Parece-me que o diretor perde poder de decisão nas áreas transferidas para o município, nomeadamente materiais de limpeza e higiene, transportes escolares, refeições escolares, gestão de pessoal docente, entre outros ... se bem que não sei se é bem perder (...)” p:17r</i></p> <p><i>“Completamente (...) o preenchimento constante de plataformas e tabelas “excel”, dificulta a tomada de decisão no âmbito das questões pedagógicas.” p:16</i></p>	A (D1)
<p><i>“... considero que quando as decisões são partilhadas e não impostas, as pessoas ficam muito mais responsáveis por cumprir a decisão (...)” p:17</i></p> <p><i>“... a minha experiência diz-me que não é o processo de descentralização que traz mais ou menos poder de decisão para a escola, talvez para o município, mas para a escola, não considero (...) o processo de descentralização poderá influenciar a minha decisão, porque permite-me conhecer outras escolas, outras realidades, falar com outros diretores ... enfim, descobrir novas formas de olhar para a educação (...)” p:17</i></p> <p><i>“... a descentralização pode e deve preparar e ajudar a escola para a melhoria das aprendizagens dos alunos, mas o que faz a diferença são as decisões pedagógicas, a forma como nós condicionamos ou não a forma como os nossos alunos aprendem (...) ponto final paragrafo!” p:17</i></p> <p><i>“... considero que a descentralização da educação não trouxe nem mais nem menos poder de decisão para o diretor, nem para a escola.” p:17r</i></p>	B (D2)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.7 – influência do processo de descentralização da educação nos processos de tomada de decisão do diretor escolar.

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p><i>“... como entidade educadora e formadora, que considero que a escola seja, as questões do corporativismo, na maioria das vezes, prejudicam a tomada de decisões... e essa é uma enorme dificuldade que nós temos, a tomada de decisão! O que é que me leva a decidir daquela forma? e em detrimento de outra?” p:12</i></p> <p><i>“... pois muitas vezes decide-se para amanhã, não se decide para o futuro e eu discuto muito com a minha equipa de direção, conselho pedagógico, equipa de coordenadores, diretores de turma, porque considero que a tomada de decisão é determinante, e deve ser feita em detrimento de interesses e de inseguranças (...), e por isso é preciso conhecer muito bem o enquadramento legal (...) e, nisso, a descentralização pode ajudar, porque nos traz mais proximidade da autarquia e de outros diretores, onde podemos exercer uma gestão partilhada ...” p:12</i></p> <p><i>“Eu mais do que o poder da decisão, falaria da qualidade da decisão. Porque é na qualidade da decisão que ela é reconhecida e se impõe naturalmente.” p:17</i></p> <p><i>“... isto da tomada de decisão não é fácil, muitas vezes as decisões que temos de tomar não são aquelas que os professores querem ouvir e/ou receber.” p:17</i></p> <p><i>“É um processo que também pode fragilizar o diretor e/ou qualquer decisor, e aqui a gestão unipessoal vem limitar a tomada de decisão ...” p:17</i></p> <p><i>“... por isso acredito ser necessário em todas as tomadas de decisão, haver partilha na explicação do porquê dessa tomada de decisão... decidiu-se assim, porquê? ... o tipo de cultura colaborativa e a gestão unipessoal do diretor, com lideranças fortes e partilhadas, são determinantes! (...)” p:17</i></p> <p><i>“Não considero que o processo de descentralização tenha trazido mais poder de decisão para a escolas e para o diretor (...), nem para o município (...)” p:17r</i></p> <p><i>“... o que tem de existir, entre todos, é uma enorme capacidade para nos aproximarmos na construção de um PEL/concelhio, que seja forte, sustentando a nossa capacidade de argumentação e consequentes tomadas de decisão em prol da educação, das crianças e jovens.” p:17r</i></p> <p><i>“São estas atitudes/pensamentos concertados que irão contribuir para que o ME nos possa ir ouvindo, analisando e refletindo, aproximando-o da nossa realidade local. E é claro que com este caminho vamos certamente ganhar poder de decisão.” p:17r</i></p>	<p>C (D3)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.7 – influência do processo de descentralização da educação nos processos de tomada de decisão do diretor escolar.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“... considero e valorizo a qualidade da decisão, isto porque na maioria das vezes, o diretor é confrontado com múltiplas tarefas que lhe condicionam e/ou dificultam uma tomada de decisão bem-sucedida, que será certamente determinante na legitimação da sua autoridade e na valorização do seu trabalho.” p:17</i></p> <p><i>“... não considero que o processo de descentralização tenha trazido e/ou venha trazer mais poder de decisão para a escolas e para o diretor... considero é que este processo em curso vem potenciar a aproximação entre todos os agentes envolvidos na educação, constituindo-se esta aproximação como uma enorme vantagem na concertação de projetos comuns, no aferir de necessidades, no lançamento de ideias e pensamentos futuros em prol da construção de um PEL/concelho, não deixando de fora o contexto e a tradição cultural e social do concelho.” p:17r</i></p> <p><i>“... no que concerne ao município, se analisarmos o Decreto-Lei n.º 21/2019, conseguimos facilmente perceber que houve um aumento das áreas transferidas para o município, e neste ponto de vista, a Câmara acaba por ganhar poder de decisão, efetivamente nas áreas transferidas.” p:17r</i></p> <p><i>“... se quisermos fazer uma análise mais geral, talvez todos (diretor e município) possam ganhar poder de decisão com o processo de descentralização, isto porque com a transferência de competências para as autarquias, a escola pode ficar mais liberta, com mais tempo para pensar, melhorando a sua tomada de decisão e de relação entre os diferentes elementos da comunidade educativa, e o município poderá igualmente melhorar a sua tomada de decisão através do maior conhecimento, proximidade e envolvimento que vai tendo com as escolas, com o seu PE, ...” p:17r</i></p> <p><i>“... aliás a reestruturação do CME é um bom exemplo disso, podendo desencadear mecanismos mais apropriados à realidade das escolas no geral e dos alunos em particular.” p:17r</i></p> <p><i>“Para além disso considero ainda que o trabalho administrativo impede o diretor de ter tempo para pensar e refletir na tomada de decisão de qualidade, assim como, ter tempo para elevar o seu nível de envolvimento com os seus pares, alunos e EE.” p:16</i></p>	D (D4)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.7 – influência do processo de descentralização da educação nos processos de tomada de decisão do diretor escolar.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“... as minhas decisões são, na esmagadora maioria, partilhadas com as minhas equipas e consequentemente com os meus professores. Penso ser importante partilhar, explicar o porquê da decisão, qual o caminho que se deseja percorrer não só a curto prazo, mas a médio e longo prazo. E isto sabemos que tem a ver com a maior ou menor capacidade que o diretor tenha para liderar ...” p:17</i></p> <p><i>“Não considero que a descentralização da educação, enquanto processo, tenha trazido mais poder de decisão para o diretor e para a escola ...” p:17</i></p> <p><i>“... o poder da decisão do diretor é algo transversal, que exercemos enquanto representantes da nossa escola e, portanto, não pode ser circunscrito ao processo de descentralização da educação.” p:17</i></p> <p><i>“Considero que o poder de decisão se constrói, entre todos, através de uma maior e melhor aproximação entre os agentes educativos ... analisando, partilhando e avaliando ideias para a construção de pensamento em prol de um PEL, contemplando o contexto (social, cultural) em que estamos inseridos.” p:17</i></p> <p><i>“Em relação aos municípios, talvez possam ganhar mais algum poder de decisão, isto se atendermos ao aumento das competências transferidas por parte do ME, aspeto que, na minha opinião, só será conseguido se houver articulação com os diretores traçando uma visão comum para o Concelho.” p:17</i></p> <p><i>“... talvez, o diretor escolar possa perder poder de decisão, principalmente na competência financeira (...), mas isto só acontecerá se não houver a tal articulação entre a Câmara e os diretores, que se impõe e exige, em prol da educação no nosso concelho e em Portugal.” p:17r</i></p> <p><i>“Em termos gerais, todos, diretores e município podem ganhar poder de decisão!” p:17r</i></p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.8 – dinâmicas na posição e ação do diretor escolar: pares e alunos ou ME. Justificação.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... que está amplamente condicionado com as questões da gestão administrativa, altamente burocrática ...” p:18</p> <p>“... e isto é preocupante pois as relações têm de se construir e as lideranças têm de ser partilhadas.” p:18</p> <p>“Ser professor implica termos um grande grau de proximidade com os meus pares e alunos (...), que está amplamente condicionado com as questões da gestão administrativa, altamente burocrática (...) no entanto, não posso desconsiderar a relação de proximidade que também tenho de ter com o ME, é a nossa referência ... temos de estar em sintonia e interligados.” p:18</p>	A (D1)
<p>“... As hierarquias têm de existir e eu como diretora de um AE, naturalmente tenho de acatar aquelas que são as orientações do Governo (...), no entanto, o meu grau de proximidade será sempre com os meus pares e alunos, é para eles que temos de trabalhar, tentar chegar aos alunos, às suas realidades (...)” p:18</p>	B (D2)
<p>“Depende das situações. Não consigo afirmar-me num único sentido (...), portanto estarei sempre próxima do ME, meus pares e alunos em função dos objetivos que juntos vamos traçando.” p:18</p> <p>“E aqui remeto para o que já falei acerca da tomada de decisão, isto porque poderá condicionar o grau de proximidade da minha ação, ...” p:18</p>	C (D3)
<p>“... é importante clarificar que as regras, orientações e diretrizes que vêm emanadas do ME têm de ser seguidas ...” p:18</p> <p>“... terá de haver sempre alguma proximidade com o ME (...)” p:18</p> <p>“... o grau de proximidade que os diretores passaram a ter com a Câmara é totalmente diferente da que têm com o ME...” p:18</p> <p>“... penso que o foco do diretor deve estar na sua comunidade, e aqui a descentralização poderá ajudar no sentido em que apoia a ação do diretor(...) libertando o diretor para as relações a estabelecer com os seus pares e alunos (...) que inevitavelmente, na maioria das vezes, é para onde tende a nossa maior proximidade na ação (...)” p:18</p>	D (D4)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.8 – dinâmicas na posição e ação do diretor escolar: pares e alunos ou ME. Justificação.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“Tento manter uma relação de proximidade, tanto com o ME, como com os meus pares e alunos. E esta relação de proximidade tende a fortalecer-se através da tomada de decisão bem-sucedida ...” p:18</i></p> <p><i>“... os diretores como representantes da escola, têm de cumprir e fazer cumprir as orientações emanadas pelo ME, e, portanto, a nossa relação de proximidade com a tutela é inevitável...” p:18</i></p> <p><i>“... o processo de descentralização da educação no nosso concelho já aproximou as escolas umas das outras e do município e, consequentemente, do ME, e esta aproximação vai criar espaço e tempo para aumentar e melhorar a nossa relação de proximidade com os nossos pares e alunos, ...” p:18</i></p> <p><i>“... e isto porque nós temos de manter sempre uma relação de proximidade com a tutela, pois existem assuntos, como a avaliação do pessoal docente e a definição da rede escolar... que exige esta ligação (...)” p:18</i></p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.9 – reconhecimento/valorização do trabalho do diretor.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<i>“Não considero que o processo de descentralização acrescente reconhecimento e valorização do meu trabalho (...) traz é mais competências que têm de ser trabalhadas, traz tensões e muitos aspetos que têm de ser melhorados e que se não forem bem “oleados”, acabam por trazer sobrecarga de trabalho (...)”</i> p:19	A (D1)
<i>“(...) existe todo um conjunto de Diplomas que dizem que sim, que vêm reforçar a autonomia, que podemos agir/fazer (...), mas depois existe um outro conjunto de inúmeras “Eu não trabalho para obter reconhecimento do meu trabalho, dos meus superiores hierárquicos.”</i> p:19 <i>“Existe muito e muito trabalho (...) mas sinto-me acompanhada, não me sinto vazia, nem sozinha (...) quando preciso aciono os meus contactos, nós aqui no Concelho temos o contacto de todos os diretores ...”</i> p:19 <i>“... neste sentido a descentralização foi fenomenal! Pois permite estarmos juntos, permitiu criarem-se laços de proximidade, ...”</i> p:19 <i>“... depois tenho a minha equipa de direção que são “pilares” e que não me deixam desmoronar (...)”</i> p:19 <i>“... reconhecimento profissional, só no sentido de agora, ... haver mais momentos, reuniões de trabalho para que se possam apresentar ideias e projetos em prol da escola e dos alunos, ...”</i> p:19	B (D2)
<i>“... e o Decreto-Lei n.º 21/2019, dá espaço para que haja conversa, para que haja intervenção por parte dos diretores, não nos afastando do nosso trabalho e do nosso reconhecimento (...)”</i> p:19	C (D3)
<i>“... estamos a iniciar no Concelho este processo de descentralização, e, portanto, ainda não consigo aferir as questões que me coloca ao nível de reconhecimento do meu trabalho (...)”</i> p:19 <i>“Considero que o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, é “aberto” o suficiente para poder acrescentar reconhecimento ao nosso trabalho, na medida em que permite expor e apresentar as nossas ideias e projetos, em momentos de reuniões públicas, com várias instituições, organizações e potenciais parceiros, apresentando a nossa escola e a nossa comunidade educativa ...”</i> p:19 <i>“Temos efetivamente muito trabalho, muitos momentos difíceis, e de muita solidão, mas também aqui a descentralização da educação tem sido exímia, pois permitiu que os diretores dos AE do concelho se conhecessem, partilhassem e discutissem em conjunto, melhorando a tomada de decisão (...)”</i> p:19 <i>“Na maioria das vezes, a valorização do nosso trabalho, vem associada às atitudes e ações de empenho, trabalho e dedicação que são manifestamente reveladas pelas equipas de liderança intermédia na sua maioria, mas também pelos restantes docentes, alunos e EE, no âmbito de uma cultura colaborativa.”</i> p:17	D (D4)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C2 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito das tarefas a desempenhar pelo diretor escolar, numa encruzilhada de funções e papéis (reconfiguração do papel do diretor escolar).

Subcategorias (unidades de contexto) C2.9 – reconhecimento/valorização do trabalho do diretor.

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p><i>“Não sinto que o processo de descentralização tenha acrescentado reconhecimento ao meu trabalho (...) talvez daqui a 2/3 anos possa vir a ter outras respostas (...)” p:19</i> <i>“... a vida do diretor é uma constante “roda viva”, temos efetivamente muito trabalho e estamos sujeitos a muitas tensões, tarefas que carecem quase sempre de resolução imediata e que nos condiciona e dificulta as tomadas de decisão, e, portanto, há que trabalhar muito bem o Decreto-Lei n.º 21/2019 em parceria com o município e o ME.” p:19</i> <i>“... sinto que o município está mais envolvido na resolução das questões da educação nas nossas escolas, tem-nos apoiado na resolução de aspetos que carecem de ser resolvidos com alguma brevidade, aspeto que não acontecia com o ME! e, portanto, existe reconhecimento pelo nosso trabalho, ...” p:19</i></p>	<p>E (D5)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C3 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da autonomia das escolas e da prestação de contas.

Subcategorias (unidades de contexto) C3.1 – relação do processo de descentralização e a autonomia da escola.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)		Entrevista
“... a perspetiva é que se ganhe autonomia com o processo de descentralização da educação, em curso.” p:20		A (D1)
<p>“(…) existe todo um conjunto de Diplomas que dizem que sim, que vêm reforçar a autonomia, que podemos agir/fazer (...), mas depois existe um outro conjunto de inúmeras coisas que condicionam essa autonomia. Se a descentralização veio reforçar esta autonomia? Ainda não está a reforçar, mas eu acredito que venha a reforçar.” p:20</p> <p>Em relação aos efeitos do processo de descentralização com o aumento da autonomia das escolas dizer que nos dá outro tipo de acompanhamento, apesar das coisas ainda não estarem oleadas, assim como na atribuição de mais responsabilidades ao diretor, e no cumprimento dessas responsabilidades, nos interesses da classe docente e/ou às desigualdades que se possam criar nas escolas, pelos recursos e desempenhos diferenciados, atendendo a que as escolas são todas diferentes (...)” p:21</p> <p>“Sinto que os normativos... Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018, de 6 de junho, vieram dar-nos ... mais autonomia, ...” p:20</p> <p>“Considero que o processo de descentralização poderá trazer mais autonomia às escolas, mas não nesta fase em que nos encontramos.” p:20</p> <p>“E os exemplos são vários (...) estamos numa fase inicial em que se discute e tenta-se resolver problemas do dia-a-dia, coisas de terreno, altamente operacionais, tais como: instalações, limpeza, alimentação... deixando a construção do PEL ou Concelhio para o futuro.” p:20</p> <p>“... as escolas vão continuando a gerir a sua autonomia, através do Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho e de outros normativos que, entretanto, podem recorrer, aguardando que o caminho, que agora se inicia com a descentralização, possa efetivamente ser mais um veículo de transmissão de mais e melhor autonomia para a escolas.” p:20</p> <p>“Em relação à descentralização da educação, considero que a mesma poderá trazer mais autonomia às escolas, se tivermos em conta aquilo que também é decidido no município e sempre em conjunto com os diretores dos diferentes AE (...)” p:20</p> <p>“... não consigo visualizar e fazer uma relação direta entre o desenvolvimento da autonomia das escolas e a descentralização... penso que não existe uma relação/(co)regulação direta entre as duas coisas (descentralização e a autonomia das escolas).” p:20</p>		B (D2)
		C (D3)
		D (D4)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C3 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da autonomia das escolas e da prestação de contas.

Subcategorias (unidades de contexto) C3.1 – relação do processo de descentralização e a autonomia da escola.

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p><i>“... o processo de descentralização da educação poderá trazer mais autonomia à escola, mas não nesta fase! E sem a capacidade financeira, tenho muitas dúvidas (...)”</i> p:20</p> <p><i>“Eu costumo dizer que o diretor só tem autonomia para resolver os problemas!”</i> p:20r</p> <p><i>“... em traços gerais e meramente conceptuais eu diria que a autonomia está diretamente relacionada com a capacidade financeira... e nós não temos capacidade financeira! Somos dependentes do ME e agora do município!”</i> p:20r</p> <p><i>“... sabemos que podemos gerir parte dessa autonomia através dos Decretos-Leis n.º 55 e 54/2018, de 6 de julho e de outros normativos que, entretanto, vão surgindo, nomeadamente no âmbito da flexibilização e na gestão curricular.”</i> p:20r</p> <p><i>“Sabemos que podemos ir apresentando projetos e tomando decisões e isso também é autonomia (...)”</i> p:20r</p> <p><i>“... estamos a falar de uma autonomia condicionada e sempre com o “cordão umbilical” ligado ao ME!”</i> p:20r</p>	<p>E (D5)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C3 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da autonomia das escolas e da prestação de contas.

Subcategorias (unidades de contexto) C3.2 – efeitos do aumento da autonomia para as escolas e alunos. Exemplos.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... este aumento de autonomia pode acarretar efeitos, principalmente ao nível da falta de cultura de avaliação e da capacidade de gestão centralizada, tendo que haver uma intervenção rápida a nível local ou nacional.” p:20</p>	A (D1)
<p>“... penso que um aspeto fundamental é evitar que se mantenham as desigualdades nas escolas. As escolas não são todas iguais e, portanto, têm de ser vistas em função dos seus recursos e desempenhos.” p:20</p>	A (D1)
<p>“A descentralização por si só? Não considero que traga riscos acrescidos. Considero que é uma “almofada”, é dando-lhe esta conectividade que quero continuar a acreditar.” p:21</p>	B (D2)
<p>“... alguns efeitos/riscos do aumento da autonomia para as escolas são: as questões da “fulanização”, do “corporativismo”, da necessidade de as escolas serem vistas, todas, de forma diferente; e, portanto, os seus recursos e desempenhos terem de contemplar estas questões, não podendo, nunca, confundir igualdade com equidade (...) porque isso iria, certamente, agravar o problema das desigualdades na educação (...)” p:21</p>	C (D3)
<p>“... vejamos, nós somos herdeiros de uma tradição francesa, de um Estado totalmente centralizado e, portanto, estamos muito habituados a que o ME seja o nosso patriarca, na verdade, muitas vezes assistimos a mudanças ao nível da autonomia, de mais autonomia que é dada às escolas, mas onde as escolas continuam reféns do Estado, na esmagadora maioria quando as coisas não correm bem, recorremos ao conforto, aqui neste caso retratado como o Estado (...)” p:11</p> <p>“... eu aqui faria a separação em efeitos/riscos do próprio processo de implementação da descentralização e efeitos/riscos da descentralização associados ao aumento de autonomia dada às escolas (...)” p:21</p> <p>“...em relação aos efeitos/riscos da descentralização, considero que a mesma poderá ser perigosa nos municípios em que existe apenas um AE no Concelho, (...) esse é o grande risco da descentralização (...)” p:21</p> <p>“Em relação aos efeitos/riscos da descentralização, associados ao aumento da autonomia das escolas, dizer que (...) é preciso ter responsabilidade (...) nós não podemos ter mais autonomia sem a existência do fator responsabilidade e sem a prestação de contas, sem o fator competência para lidar com áreas como a administrativa, financeira, organizacional e/ou pedagógica (...)” p:21</p> <p>“... a necessidade de haver um distanciamento das questões ligadas ao corporativismo (...)” p:21</p> <p>“... tem de haver um compromisso do Estado na transferência dos recursos financeiros imprescindíveis ao exercício da autonomia que se definiu, ... não criar agravamento nas desigualdades, ... tratando as escolas como se fossem todas iguais (...)” p:21</p> <p>“...preenchimentos obrigatórios de plataformas variadas das diferentes estruturas do ME, para além das intervenções inspetivas regulares da IGEC, ...” p:22r</p>	D (D4)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C3 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da autonomia das escolas e da prestação de contas.

Subcategorias (unidades de contexto) C3.2 – efeitos do aumento da autonomia para as escolas e alunos. Exemplos.

<p>Excertos de Entrevista (unidades de registo)</p>	<p>Entrevista</p>
<p><i>“Na minha opinião, para além da desresponsabilização do Estado na transferência dos recursos financeiros necessários para as escolas (sobre)viverem, o maior efeito/risco prende-se com a flexibilização e com a gestão curricular, penso que aqui deveria haver outro pensamento (...) este é um dos aspetos que potencia desigualdades nas escolas públicas!” p:21</i></p> <p><i>“Todos os outros efeitos/riscos são controlados pelo ME e pelas inúmeras plataformas que diariamente temos de preencher, e como não sou corporativista, também não corro riscos (...)” p:21</i></p>	<p>E (D5)</p>

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C3 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da autonomia das escolas e da prestação de contas.

Subcategorias (unidades de contexto) C3.3 – efeitos do aumento de competências transferidas no trabalho do diretor escolar: grau de exigência sobre a figura de diretor, antes e após 2019 / sobrecarga de tarefas e responsabilidades.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>"(...) considero que todos os diretores para desempenharem um bom papel, têm de estar preparados e na linha da frente aquando da aplicação de conceitos de avaliação e prestação de contas, (...)” p:22</i></p> <p><i>"(...) temos efetivamente de prestar contas, de fazer os nossos relatórios administrativos, financeiros e pedagógicos e apresentar os resultados ao Conselho Geral e aos pais dos nossos alunos para que as estratégias feitas na educação sejam transparentes e do conhecimento de todos os envolvidos.” p:22</i></p> <p><i>"Tive que me adaptar às mudanças e adaptar a minha rotina diária, ... pois muito dificilmente delego tarefas.” p:22r</i></p> <p><i>"As grandes diferenças na minha ação, sentem-se ao nível da quantidade de informação que é enviada pela DGE, na maioria das vezes, de forma desconcentrada e avulsa.” p:22r</i></p> <p><i>"Globalmente enviamos os nossos relatórios semestrais e anuais à DGE e quando somos visitados pelos colegas da IGEC, temos uma avaliação que é refletida na elaboração de um relatório ...” p:22r</i></p> <p><i>"A nossa ação diária é ajustada em função dos objetivos, visão e missão do nosso PE, através de estratégias de consolidação para alcançar metas anteriormente definidas e, portanto, será sempre uma adaptação diária e constante e surge naturalmente e não por imposição desta “prestação de contas”, do ponto de vista do controlo por parte do Estado.” p:22r</i></p>	A (D1)
<p><i>"Sinto que existe muito trabalho nas escolas, que o processo de avaliação interna e externa da escola, a avaliação de desempenho docente, as plataformas eletrónicas são alguns dos aspetos que evidenciam claramente esse trabalho (...)” p:22</i></p> <p><i>"(...) é claro que todo este trabalho, exige, naturalmente, muito mais de mim enquanto diretora, mas também de toda a comunidade educativa.” p:22</i></p> <p><i>"Temos mecanismos de controlo que só nos vêm ajudar a consolidar o nosso trabalho e a nos responsabilizarmos todos e que de forma organizada, nos permitem crescer e ter uma visão concertada das coisas, sempre numa perspetiva de aprendizagem e não de controlo por parte do ME.” p:22r</i></p>	B (D2)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C3 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da autonomia das escolas e da prestação de contas.

Subcategorias (unidades de contexto) C3.3 – efeitos do aumento de competências transferidas no trabalho do diretor escolar: grau de exigência sobre a figura de diretor, antes e após 2019 / sobrecarga de tarefas e responsabilidades.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>"Penso que a prestação de contas sempre existiu e não podemos associá-la à descentralização (...)" p:22</i></p> <p><i>"Com a globalização, esta questão, começou-se a sentir mais e a exigir-se ao milímetro e ao minuto a recolha de toda a informação, ..." p:22</i></p> <p><i>"Estamos na Era/modelo de querer saber tudo, ter tudo na mão! Ter o controlo das existências, ter o controlo dos ativos, que é o que estamos a fazer neste momento com este processo de descentralização, ..." p:22</i></p> <p><i>"Torna-se inevitável não delegar tarefas. É fundamental ter uma boa equipa de direção e boas equipas de liderança intermédias." p:22r</i></p> <p><i>"Quando falamos de prestação de contas referimo-nos ao preenchimento obrigatório de plataformas, sobretudo emanadas pelo ME, como por exemplo: da DGEEC; da DGE; da DGEstE; da DGAE; do IGeFE; da ESPAP que recorrentemente nos solicitam dados de controlo para além das intervenções inspetivas regulares da IGEC (...) no entanto começamos a ter de prestar contas também ao município, nomeadamente na gestão diária de serviço do pessoal não docente e apresentação de resultados e monitorização de práticas pedagógicas..." p:22r</i></p>	C (D3)
<p><i>"... existe muito trabalho nas escolas, o nosso dia a dia é feito de mudanças constantes, sensação de ação permanente, pelas múltiplas e dispersas tarefas, incluindo a gestão de conflitos a vários níveis (...)" p:22</i></p> <p><i>"... as exigências ao nosso desempenho são diárias e vão sempre existir, seja com a operacionalização do processo de descentralização da educação, agora em curso, seja com outro processo, norma, legislação ou Decreto que surja, pois tem sido assim ao longo dos anos (...)" p:22</i></p> <p><i>"As rotinas criadas em torno da avaliação interna permitem-nos "crescimento" interno, dinâmicas internas, envolvimento entre todos, e as existentes no âmbito da avaliação externa, permitem-nos projeção e "abertura" ao exterior, aprender com os outros e reajustar mecanismos (...)" p:22r</i></p> <p><i>"...a minha ação vai-se ajustando ao longo do dia e após reflexão entre pares e restantes colegas da direção do nosso concelho." p:22r</i></p>	D (D4)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C3 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da autonomia das escolas e da prestação de contas.

Subcategorias (unidades de contexto) C3.3 – efeitos do aumento de competências transferidas no trabalho do diretor escolar: grau de exigência sobre a figura de diretor, antes e após 2019 / sobrecarga de tarefas e responsabilidades.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>"Na minha opinião não é por si só o processo de descentralização da educação que acrescenta exigências sobre o diretor (...), no entanto intensificam-se ..." p:22</i></p> <p><i>"... o que acrescenta diariamente exigências sobre os diretores é a herança que temos vindo a assumir de um Estado centralizador, altamente burocratizado!... e depois, claro... que a visão gerencialista não veio ajudar (...)" p:22</i></p> <p><i>"... os inúmeros mecanismos de controlo a que as escolas e consequentemente os diretores estão sujeitos (plataformas informáticas, avaliação de desempenho docente, avaliação interna e externa das escolas), acarreta inevitavelmente mais responsabilidade, mais e melhores tomadas de decisão, que exigem uma eficaz prestação de contas (que não é o que atualmente se faz), com balanços justificativos e apresentação de resultados à comunidade educativa, atendendo ao caminho que se traçou e/ou pretende percorrer." p:22</i></p> <p><i>"... eu tenho a sorte de estar há 16 anos a trabalhar no mesmo gabinete! Comecei como assessora, foi subdiretora e depois diretora (...) e, portanto, há 16 anos que eu faço todo o tipo de tarefas na escola (...) p:22r</i></p> <p><i>"... acabo por ser formadora dos meus colegas e das minhas equipas... e quando vejo que eles estão preparados, efetivamente, delego algumas competências, sempre com a supervisão das mesmas... até porque com a gestão unipessoal, a responsabilidade é sempre minha e, portanto, tento acompanhar todas as áreas." p:22r</i></p> <p><i>"... a delegação de tarefas passa essencialmente pela área dos alunos, eu fico com a área do pessoal docente e tudo o que lhe está associado." p:22r</i></p> <p><i>"... os principais mecanismos de controlo são os prazos de inserção de dados que nos solicitam, através das plataformas eletrónicas... e depois existem as intervenções inspetivas, que todos sabemos como decorrem." p:22r</i></p> <p><i>"... considero fundamental existirem mecanismos de controlo (mas de forma organizada e concertada, o que nem sempre acontece com os órgãos do ME), porque nos permitem criar rotinas de avaliação essenciais para a mudança." p:22r</i></p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C4 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da liderança.

Subcategorias (unidades de contexto) C4.1 – grau de conhecimento em relação à importância e influência da liderança na escola.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“Considero que a valorização do trabalho do diretor é tanto maior, quanto maior for a capacidade de liderar, através de uma liderança partilhada e de envolvimento de todos os responsáveis, assim como, saber comunicar e transmitir informação, atendendo à sua cultura escolar, de forma a que todos possam dar contributo na construção do PE que se pretende para cada escola.” p:19</i></p> <p><i>“... liderança é das características mais desejadas por todos os que têm papéis ou funções associadas à gestão e administração, seja de Instituições, organizações e/ou empresas.” p:23</i></p> <p><i>“Não considero que o processo de descentralização da educação venha reforçar a liderança na escola, ...” p:23</i></p> <p><i>“Parece-me que dado o modelo de gestão unipessoal do diretor, atendendo a todas as fases dos normativos, com o objetivo de deixarmos de ser direção colegial e de apelarmos à participação, o tipo de liderança pretendido, surge com o trabalho colaborativo, com as partilhas, espaços abertos à discussão e ao envolvimento de todos os membros da comunidade educativa.” p:23r</i></p> <p><i>“Existem ainda algumas características que considero que o diretor escolar deva ter: resiliência, empatia e sensatez.” p:23r</i></p> <p><i>“... acho que sou uma líder que tenta distribuir e partilhar a liderança, mais do que liderar através da instrução.” p:23r</i></p>	A (D1)
<p><i>“Existem ainda algumas características: simpatia, empatia, envolvimento e resiliência (...) com estas características, a probabilidade de ter sucesso e não haver “boicote” é maior!” p:23r</i></p> <p><i>“Na minha opinião, hoje em dia só se consegue realizar uma gestão e administração escolar de qualidade se delegarmos tarefas e responsabilidades.” p:22r</i></p> <p><i>“Eu tenho o privilégio de ter uma excelente equipa de direção, a quem delego completamente um conjunto de tarefas e responsabilidades, não as que considero de maior responsabilidade, nomeadamente as que estão diretamente relacionadas com os docentes, essas ficam comigo, ...” p:22r</i></p>	B (D2)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C4 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da liderança.

Subcategorias (unidades de contexto) C4.1 – grau de conhecimento em relação à importância e influência da liderança na escola.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p>“... o problema, hoje em dia, é nós estarmos inseridos em organizações complexas, tendo de lidar com múltiplos parceiros, múltiplas expetativas (...) pais, alunos, famílias, instituições, colegas e funcionários (...)” p:23</p> <p>O processo de descentralização da educação é um enorme desafio para os municípios porque implica gerir um território e um PEL/concelhio!” p:23</p> <p>“Existem ainda algumas características: Ser inspirador, pragmático e ser também coerente, objetivo nas suas mensagens e decisões.” p:23r</p> <p>“Destaco ainda a resiliência e a confiança nos outros e em si próprio, principalmente na tomada de decisões, que quer queiramos, quer não, é sempre uma responsabilidade atribuída ao diretor, que leva, por vezes, a um caminho muito solitário.” p:23r</p> <p>“Hoje em dia, para gerir organizações complexas, como a escola é necessária esta visão mais humanista, mais social, associada a uma liderança inspiradora, forte, transformacional, partilhada.” p:23r</p> <p>“Quero ainda destacar a confiança, que na minha opinião, está muito associada a liderança (...)” p:23r</p>	C (D3)
<p>“Esta questão da liderança tem várias formas, ... existe inúmera literatura sobre esta questão, mas tal como a autonomia, que para a termos, temos de prestar contas e ter responsabilidade, na questão da liderança partilhada, é o mesmo, quem tem essa função tem igualmente de prestar contas e assumir a responsabilidade das funções/tarefas que lhe foram delegadas e/ou que assumiu.” p:22</p> <p>“... a liderança é um fator determinante para o sucesso de qualquer organização, seja ela educativa ou não.” p:22r</p> <p>“Defendo e valorizo uma liderança partilhada, de envolvimento, de cultura de colaboração, pois acredito que só assim será possível transformar as escolas em espaços mais democráticos, abertos à discussão e deliberação entre todos os membros da comunidade.” p:23r</p> <p>“... não faz parte da minha maneira de estar e da minha personalidade, a imposição ou a autoridade ou o autoritarismo (...) penso que a persuasão é a melhor maneira de substituir este autoritarismo (...)” p:23r</p> <p>“Existem ainda algumas características: um líder tem de ser aglutinador, ou seja, tem de tentar chegar a um maior número de pessoas e levá-las ao que é necessário fazer, e que o líder pretende que seja feito (...)” p:23r</p> <p>“... outra característica que considero fundamental, tem a ver com as questões, agora muito em voga, da inteligência emocional, ou seja, é preciso conhecer, compreender as pessoas, colocarmo-nos do lado dos outros, de forma a conciliar aquilo que são os interesses da organização e também os interesses dos docentes e dos alunos, ...” p:23r</p> <p>“... considero que tudo isto poderá ser trabalhado com muita formação, aprendizagem e “abertura” ao mundo, receber e estar disponível para aprender, errar e corrigir, voltar atrás, reformular (...)” p:23r</p> <p>“... a visão que tenho acerca do delegar tarefas é no sentido de implicar responsabilidades repartidas, sempre numa perspetiva de liderança partilhada, e isso faz parte do meu projeto de intervenção e que também estará espelhado no PE da escola, que estamos a reestruturar (...)” p:22r</p>	D (D4)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C4 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da liderança.

Subcategorias (unidades de contexto) C4.1 – grau de conhecimento em relação à importância e influência da liderança na escola.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“Talvez a descentralização seja uma oportunidade no reforço de tempo para podermos exercer uma melhor liderança, determinante para o sucesso de qualquer organização (...), isto é, haver tempo para pensar, criar e inovar e ter oportunidade para fortalecer as questões de inteligência emocional e consequentemente adotar a melhor liderança, face a cultura organizacional existente, que na minha opinião tem de ser colaborativa.” p:23</i></p> <p><i>“... a influência e a importância dada à liderança escolar dependem (...) depende da formação, da competência e da personalidade dos diretores. Considero que não existe um único padrão (...), no entanto, a escola é uma organização complexa que exige uma liderança transformacional (tal como aprendi durante o tempo de estudante de mestrado em administração educacional), onde a participação e a (co)responsabilização se exigem!” p:23r</i></p> <p><i>“... se o diretor não conseguir criar mecanismos de liderança entre as suas equipas, principalmente as de estrutura intermédia, passa a ficar refém das plataformas e de todo o trabalho administrativo que daqui advém.” p:12</i></p> <p><i>“O diretor tem de ter muitos conhecimentos e tem de estar munido de ferramentas na área da administração e gestão, nomeadamente a financeira, assim como, ser conhecedor da legislação emanada diariamente pelo ME (...)” p:23r</i></p> <p><i>“... a nossa capacidade humana (liderar e motivar) são as características mais importantes... abrir o gabinete e ter a capacidade de incentivar e de levar os colegas a acreditar... um exemplo disso foi o processo de coadjuvação que eu iniciei nas escolas do 1º CEB, onde os colegas do 2º ciclo iam coadjuvar os colegas do 1º ciclo, ...” p:23r</i></p> <p><i>“... resiliência, empatia e a inteligência emocional, exige-se, neste processo (...)” p:23r</i></p>	E (D5)

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C4 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da liderança.

Subcategorias (unidades de contexto) C4.2 – cargo unipessoal de diretor escolar e necessidades de formação fundamentais.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“... a ideia mais preconceituosa que existe entre esta cultura, nos professores, é que não precisam de formação nenhuma, mas a formação faz-nos sempre falta porque aprendemos sempre coisas e obriga-nos a refletir sobre o que fazemos... acho mesmo que não deveria ser só a formação específica para diretores, obrigatória, mas também um conjunto de outras formações mais específicas (...)” p:23r</i></p>	A (D1)
<p><i>“Para mim este assunto é claro, formação obrigatória e para além desta, para diretores, deveria haver mais formação, específica inclusive para diretores.” p:23r</i></p>	
<p><i>“... as formações que considero mais importantes são: avaliação, ...” p:23r</i></p>	
<p><i>“A formação para os diretores é importante! Até porque sinto que tenho algumas lacunas em coisas muito específicas, que se calhar poderiam ser minimizadas se tivesse feito formação na área, talvez me sentisse mais capacitada para tomar algumas decisões (...)” p:23r</i></p>	B (D2)
<p><i>“...as formações que considero mais importantes são: contabilidade; flexibilidade curricular; educação para todos/gestão de conflitos ...” p:23r</i></p>	
<p><i>“...não chega tirar-se um curso em administração para ficarmos com a perspetiva do que é ser diretor (de uma forma mais ou menos consolidada), mas também não chega, pensarmos que temos atributos pessoais que nos possam conduzir ao sucesso no desempenho de funções enquanto diretor, ...” p:23r</i></p>	
<p><i>“... o mais importante é o perfil, em detrimento dos conteúdos técnicos (...) isto, porque, os conteúdos técnicos adquirem-se, a construção do perfil é algo bastante mais complicado, e que leva muito tempo (...)” p:23r</i></p>	
<p><i>“Infelizmente quando se fala dos requisitos para uma candidatura ao cargo de diretor, normalmente, aquilo que é referido são os requisitos mais técnicos, e não os aspetos de formação, enquanto pessoas, cidadãos do mundo, pensadores do mundo, com competências sociais e de liderança (...)” p:23r</i></p>	C (D3)
<p><i>“... para mim as principais necessidades de formação são: liderança; competências sócio emocionais e o conhecimento do funcionamento do sistema, a parte técnica, a vários níveis, financeiro, administrativo e pedagógico (...)” p:23r</i></p>	

BLOCO TEMÁTICO C – Os efeitos do processo de descentralização da educação com especial enfoque no trabalho do diretor escolar (ação do diretor e dinâmica da escola).

Categoria C4 – Conhecer os efeitos do processo de descentralização da educação no âmbito da liderança.

Subcategorias (unidades de contexto) C4.2 – cargo unipessoal de diretor escolar e necessidades de formação fundamentais.

Excertos de Entrevista (unidades de registo)	Entrevista
<p><i>“Em todas as áreas, julgo que a formação é essencial e é sempre uma mais-valia.” p:23r</i></p> <p><i>“... considero que a obrigatoriedade dessa formação foi uma boa medida por parte da tutela, que vem estabelecida no Decreto-Lei n.º 137/2012.” p:23r</i></p> <p><i>“... penso que se deve ter algum cuidado com o tipo de formação que se vai fazer, principalmente para quem escolher ser diretor, isto porque considero necessário ter algum critério na escolha da Instituição onde se vai fazer a formação (...)” p:23r</i></p> <p><i>“...sinto que não há uma preparação prática para o cargo de diretor (...) quero com isto dizer que, para além da formação é importante ter experiência e passar por muitos cargos semelhantes ou não, mas que possam dar bagagem (...)” p:23r</i></p> <p><i>“... ao nível da contabilidade, área financeira e também ao nível das questões da liderança, ...” p:23r</i></p> <p><i>“... considero ainda que é determinante a pessoa se manter informado, ou seja, estar atento aquilo que vai acontecendo no país, no mundo e na sua comunidade, pois muitas vezes é preciso tomar decisões tendo em conta essa situação, tal como é aquela que estamos a viver agora (COVID19) (...)” p:23r</i></p> <p><i>“... é importante participar em congressos, seminários e algumas ações de formação mais dirigidas a diretores, como as que têm vindo a existir, nomeadamente as de flexibilidade curricular, área que tem sido muito importante para a formação dos diretores, ...” p:23r</i></p>	D (D4)
<p><i>“... defendo que as questões inerentes à formação do diretor escolar são fundamentais para o exercício das suas funções.” p:23r</i></p> <p><i>“... também defendo, paralelamente a esta formação mais especializada, que existam outras formações igualmente importantes, nomeadamente ao nível das competências sociais e de liderança (...)” p:23r</i></p> <p><i>“... hoje em dia é determinante a nossa visão humanista, a partilha, o dar e receber, o errar e corrigir, o voltar atrás sempre que necessário, a humildade em reconhecer e a resiliência em continuar a acreditar (...)” p:23r</i></p> <p><i>“... dizer ainda que para além da formação mais específica e/ou generalista, é importante ter experiência e ter a oportunidade de desempenhar outros cargos de liderança de topo e/ou intermédia, mas que possam dar “traquejo” para os desafios que surgem todos os dias!” p:23r</i></p> <p><i>“... à formação efetiva, onde se possa aprender, por exemplo a aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018 e na consolidação prática dos inúmeros normativos que saem para os diretores aplicarem!” p:23r</i></p>	E (D5)